



Los vasos comunicantes de la justicia restaurativa: ventajas y limitaciones desde las experiencias de una comunidad educativa

Autora
Valentina Acosta Acosta

**Trabajo presentado como requisito para optar por el
título de Licenciada en Ciencias Sociales**

Directora
Beira Aguilar Rubiano

Escuela de Ciencias Humanas
Licenciatura en Ciencias Sociales
Universidad del Rosario
Bogotá, Colombia
2025

*Los vasos comunicantes de la justicia restaurativa: ventajas y limitaciones desde las
experiencias de una comunidad educativa*

Presentado por:

Valentina Acosta Acosta

Monografía de grado

Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales

Directora

Beira Andrea Aguilar Rubiano

Escuela de Ciencias Humanas

Universidad del Rosario

Bogotá, Colombia

2025

Agradecimientos

Todos tenemos dones diferentes, según la gracia que se nos ha dado. [...] Si es el de enseñar, que enseñe.

Romanos 12: 6-7

Agradezco a mi pastor y al creador de la vida, a Dios, quien me llenó de fuerzas y valentía para emprender este viaje lleno de sorpresas, alegrías, y en ocasiones tristezas. Él fue quien en cada paso y proceso estuvo junto a mí, acompañándome y guiándome. Gracias por tu amor inagotable, tu provisión y tu perfecta paz. A mi madre, Liana, quien con sus palabras de aliento y abrazos me reconfortaba; gracias, mamá, por apoyarme desde el inicio en mi sueño de convertirme en maestra. A mi familia, pero en especial a mis tías Martha y Nelida, gracias por su corazón y por cuidarme. A Beira, quien desde el momento en el que le presenté mi idea no dejó de apoyarme; gracias, profe, por tu escucha, por tus consejos, por tus lecturas y correcciones. A mis amigos, especialmente a Cami y Pauli, quienes escucharon mis frustraciones, pero también mis alegrías durante este proceso de escritura.

Finalmente, agradezco al colegio La Orquídea, a su rector, a los coordinadores, a los maestros, a las estudiantes y sus acudientes, sin ustedes nada de esto hubiese podido ser posible. Gracias por abrirme las puertas del colegio, para conocerlos y poder hablar con ustedes. Este escrito fue por ustedes y para ustedes. Muchas gracias.

Dedicatoria

A Dios y a mi madre, Liana.

Tabla de Contenido

Los vasos comunicantes de la justicia restaurativa: ventajas y limitaciones desde las experiencias de una comunidad educativa	1
Resumen	7
Abstract	8
Capítulo 1: Los vasos de la justicia restaurativa en el contexto educativo colombiano: introducción	9
Capítulo 2: Un recorrido por la justicia restaurativa en espacios escolares: los lentes para la lectura	17
(2.1) Un viaje al pasado y al ahora de la justicia restaurativa	17
(a) Enfoque restaurativo: una apuesta alternativa de justicia	17
(b) Experiencias de implementación del enfoque restaurativo en espacios escolares	19
(c) Experiencias de implementación del enfoque restaurativo en espacios escolares en Colombia	23
(2.2) Los lentes para la lectura del enfoque restaurativo	26
(a) El daño	27
(b) La reparación	27
(c) La escucha	28
(d) Conflicto	29
(e) Círculos restaurativos	30
(f) Convivencia escolar	31
Capítulo 3: Desde la comunidad educativa: la metodología y la implementación de la justicia restaurativa	33
(3.1) La metodología	33
(3.2) Instrumentos de Recolección de Información	35
(a) Entrevista Semiestructurada	35
(b) Grupos focales	36
(c) Consideraciones éticas	36
(3.3) La implementación de la justicia restaurativa en el colegio La Orquídea	37
Capítulo 4: El vaso lleno: las ventajas del enfoque restaurativo desde las experiencias de la comunidad educativa	41
(4.1) La JR y su aporte a la construcción de valores éticos en la comunidad educativa	41
(4.2) ¿Y por qué un círculo restaurativo? Las situaciones de daño y conflicto	42
(4.3) Los círculos restaurativos en el colegio La Orquídea	44
(a) La escucha	44
(b) La reparación	46
(4.4) Círculos restaurativos: cambio en el rol docente, de árbitro a mediador	49
(4.5) La JR más allá de la escuela	50
Capítulo 5: El vaso medio vacío: Las limitaciones del enfoque restaurativo desde las experiencias de la comunidad educativa	53
(5.1) La familia y la implementación de la JR en la escuela	53

(5.2) Tic-Tac: El tiempo de los círculos restaurativos	56
(5.3) Las limitaciones en la implementación de los círculos restaurativos desde las experiencias docentes en el colegio La Orquídea	58
(a) Relación entre “no tener olfato” para ser mediador de los círculos restaurativos y la capacitación docente	59
(5.4) Los posibles riesgos al implementar los círculos restaurativos desde la implementación de los círculos restaurativos en el colegio La Orquídea	60
(5.5) Existen situaciones en las que los círculos restaurativos puede que no sean tan efectivos	62
(5.6) Fallas en la escucha: la necesidad de cuestionar los presupuestos sobre los círculos restaurativos	64
(5.7) Acciones de cuidado: el escuchar y el diálogo	66
Capítulo 6: Los vasos comunicantes llenos de aprendizaje y para el futuro: conclusiones	68
Referencias	72
Anexos	86

Resumen

El presente estudio analiza cuáles son las ventajas y limitaciones en la aplicación del enfoque restaurativo para la resolución de problemas convivenciales desde las experiencias de la comunidad educativa (rector, coordinadores de convivencia, profesores y estudiantes) de un colegio de Bogotá. La metodología es de enfoque cualitativo con entrevistas semiestructuradas dirigidas al rector de la institución, dos coordinadores de convivencia, tres docentes y ocho estudiantes. Los resultados indican que la implementación del enfoque restaurativo dentro de la institución educativa motiva el aprendizaje de valores como el respeto y la responsabilidad; propicia espacios de escucha al otro, generando procesos de diálogo y reparación en algunas situaciones; ha permitido reflexionar sobre el rol docente en las situaciones de conflicto, lo que ha implicado el reto de transitar desde la figura del juez hacia la del facilitador; promueve que los conflictos se lean y aborden de una forma positiva y se conciban como una oportunidad de aprendizaje. Asimismo, se evidencia que es necesario mejorar la participación de la familia en las prácticas restaurativas. Existen varios riesgos en la implementación de la práctica restaurativa (círculos restaurativos): que se conviertan en un protocolo disciplinario más y que las preconcepciones sobre el resultado ideal de los círculos restaurativos generen fallas en la escucha. Para contrarrestar los riesgos y consolidar los alcances, se requiere la evaluación constante de la implementación del enfoque restaurativo dentro de la institución educativa, la actualización de las prácticas restaurativas y la capacitación docente.

Palabras claves: Justicia Restaurativa (Enfoque Restaurativo), Ventajas, Limitaciones, Círculos Restaurativos, Conflicto, Escucha, Convivencia Escolar.

Abstract

This study analyzes the advantages and limitations of applying the restorative approach (restorative justice) to resolve conflicting problems from the experiences of the educational community (rector, coexistence coordinators, teachers, and students) in a school which is located in Bogota. The methodology is a qualitative approach with semi-structured interviews directed to the institution's principal, two behavioral coordinators, three teachers, and eight students. The results indicate that the implementation of the restorative approach within the educational institution motivates the learning of values such as respect and responsibility; it provides spaces for listening to others, generating processes of dialogue and reparation in some situations; it has allowed reflecting on the teaching role in conflict situations, which has implied the challenge of moving from the figure of judge to facilitator; it promotes that conflicts are read and approached positively and are conceived as a learning opportunity. It is also evident that it is necessary to improve the family's participation in restorative practices. There are several risks in implementing restorative practice (restorative circles): that they become just another disciplinary protocol and that preconceptions about the ideal outcome of restorative circles generate listening failures. To counteract the risks and consolidate the achievements, it is necessary to constantly evaluate the implementation of the restorative approach within the educational institution, updating the restorative practices, and teacher's training.

Keywords: Restorative Justice (Restorative Approach), Advantages, Limitations, Restorative Circles, Conflict, Listening, School Coexistence.

Capítulo 1: Los vasos de la justicia restaurativa en el contexto educativo colombiano: introducción

Recuerdo la primera vez que entré como practicante al salón de primer grado. Estaba nerviosa y con muchas expectativas, pues nunca había tenido la experiencia de trabajar con cursos de primaria. La profesora, a quien acompañaba, me había comentado generalidades sobre el curso y sobre la importancia de estar atenta a cualquier tipo de problema convivencial, como posibles conflictos entre los estudiantes. Teniendo en mente lo que me había comentado emprendí mi aventura de conocer a todas las niñas y los niños del curso: sus ojos me miraban fijamente y se notaba su emoción y curiosidad de saber quién era esa nueva mujer con bata blanca en su salón. El tiempo pasó y mi presencia se volvió habitual.

Un día estábamos coloreando las montañas de Colombia, recordando las cordilleras y los ríos. Los colores que había llevado la profesora iban de mano en mano y frecuentemente los escuchaba decir: “dámelo, yo quiero ese color”. Todo estaba “normal”. Una risa por allí y un pequeño grito por allá, pero cuando Karen se me acercó, mi mundo de practicante quedó sorprendido y sin saber qué decir o hacer. Su rostro reflejaba tristeza, sus ojos estaban aguados y, en particular, su ojo izquierdo estaba bastante rojo. Preocupada, me arrodillé para quedar a su altura y le pregunté qué había ocurrido. Ella, con voz baja, me dijo que Daniel le había lanzado una chaqueta de la nada y le había golpeado el rostro.

En mi cabeza rondaban preguntas: ¿En verdad fue de la nada? ¿Qué pasó antes del suceso? “Esto no tiene sentido”, me dije. Entonces, me acerqué a Daniel, le pregunté qué había ocurrido y él simplemente evitó mi mirada. En mi rol de practicante era imprescindible contarle todo a la maestra titular, así que eso fue lo que hice. Ella regañó a Daniel por sus actos; su regaño mostraba indignación. Daniel era un niño con comportamientos convivenciales problemáticos: en pocas palabras, ya tenía un registro por mal comportamiento y maltrato a profesores y compañeros, aunque en los últimos meses había mejorado su forma de relacionarse con los demás, pues este tipo de actitudes no eran tan frecuentes.

Yo tenía mucha curiosidad por lo sucedido y si bien conocía un poco su historial convivencial, quería comprender el porqué de ese hecho. Me acerqué a él y cuando tiró al suelo un color entendí que no quería hablar, así que me alejé. Pasaron los minutos, y Daniel se acercó llorando. Yo me arrodillé para verlo a los ojos y le pregunté de nuevo: “¿qué pasó, Daniel?”. Él, con un poco de euforia, me dijo que había sido Sergio quién le había dicho que le tirara la chaqueta en la cara a Karen, lo que me dejó muy sorprendida. A pesar de mi impacto y de haber terminado de hablar con Daniel, me acerqué a Sergio. Su actitud parecía tranquila, pero cambió un poco cuando le pregunté sobre lo sucedido. Él me afirmó que sí, que le había dicho a Daniel que le lanzara la chaqueta en la cara a Karen porque ella se negó a prestarle su tajalápiz. Todo esto ocurrió en menos de 20 minutos.

En mi afán de que la profesora supiera toda la historia, reuní a los tres niños para hablar con ellos, pues quería que entendieran que no podían faltarse al respeto a pesar de sentir frustración; que no debemos maltratar a alguien cuando otro nos lo dice y que debemos aprender a compartir con los demás. Al conocer la historia, fui a donde la maestra y ella me respondió que siendo así las cosas debían abordar la situación de manera distinta, en vez de sólo ponerle una nota en la agenda a Daniel por su mal comportamiento. Todo esto hizo que me preguntara, ¿qué hubiera ocurrido si la profesora no hubiese conocido la historia completa o qué hubiera pasado si Daniel simplemente se hubiera quedado sentado sin decir nada?

En ese momento pensé sobre la importancia de conocer la historia completa, pues muchas veces nos quedamos y le prestamos más atención al detonante — en este caso, el haber lanzado la chaqueta — y no a lo que le antecede, al contexto. Esta experiencia me dejó muchas preguntas sobre la manera en la que abordamos los conflictos dentro de las escuelas. Preguntas como: ¿qué es un conflicto? ¿todos los conflictos son malos? ¿de qué forma solucionamos los conflictos? ¿En los colegios se tratan los conflictos? Esta situación me llevó a indagar sobre algunos datos cuantitativos relacionados con el bullying en Colombia. La ONG Bullying Sin Fronteras realizó dos estudios sobre el acoso escolar en el país: uno, entre octubre de 2017 y octubre de 2018, que presentó la evidencia de 2.181 casos de bullying escolar (Celis & Rodríguez, 2019); y el otro, de enero de 2020 a diciembre de 2021, donde se reportó un total de 8.981 casos de acoso escolar en el país (Prieto et al., 2022). Colombia ocupa el segundo lugar de los países latinoamericanos

pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con mayor exposición al acoso escolar (Senado de la República de Colombia, 2022).

Bogotá ocupa el primer lugar con el mayor índice de casos de acoso escolar o bullying a nivel nacional, con un 21% de casos reportados anualmente (Senado de la República, 2022). De la misma manera, de acuerdo con el informe realizado por el Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, basado en los resultados en la prueba PISA, se expone que el 32% de los estudiantes menciona haber sufrido de bullying en el colegio. Un valor considerablemente alto en contraste con el promedio entre los países de la OCDE que fue del 22%. El 12,12% de los estudiantes indicaron que les robaron o destruyeron cosas de su pertenencia (el promedio fue de 6.6%), y el 10.6% de los estudiantes mencionaron que fueron amenazados (el promedio fue de 6.2%).

Los anteriores datos acerca de esta problemática en Colombia son alarmantes y motivan la discusión acerca de la resolución de problemas en contextos educativos. Sin embargo, considero que existe el riesgo de pasar por alto una cuestión que puede llegar a incluir el aspecto de prevención y resolución de estas situaciones. Con esto, me refiero a la manera en la que se están abordando los conflictos en las escuelas.

Ramírez Sánchez (2019) expone que existe un paradigma arraigado tanto en lo social como en lo escolar para abordar los conflictos y “corregirlos”. Me refiero al enfoque de la justicia retributiva o punitiva en la que la sanción es un elemento central. Esta tiene como características generales: primero, la centralidad del cumplimiento de la norma; segundo, el énfasis en el castigo a quien ha cometido la falta; y tercero, el papel de la autoridad como fuente del castigo (Márquez, 2007). El autor menciona:

La justicia retributiva es la que existe en la justicia penal, y la que seguirá existiendo y se fundamenta en dar un mal por otro mal, es retribuir al delincuente con un castigo, es decir, con la pena, en especial la de privación de la libertad por el mal causado a la víctima con el delito. Es el legislador quien mide el castigo que el criminal debe compensar, sobre toda la sociedad, por lo que el infractor hizo a un miembro de la

comunidad. En esta justicia el delito es un problema entre el Estado y el delincuente, sin que la víctima, su familia o la comunidad puedan participar activamente [...]

Este enfoque ha permeado tanto los procesos judiciales como los procesos en contextos escolares. Rodríguez (2016) afirma que el sistema punitivo o retributivo se enfoca en la *responsabilidad individual*, en la que el protagonismo del Estado como juez relega a la víctima, el ofensor y la comunidad a un segundo plano. Su mirada está hacia el pasado y se centra en el castigo. De acuerdo con Ramírez Sánchez (2019), este enfoque ha contribuido al imaginario de la sanción como una forma adecuada de responder a los conflictos dentro de la escuela. Si bien podríamos traer a colación recuerdos o vivencias personales en donde este tipo de prácticas fueron aplicadas sobre nosotros y, en cierta manera, generaron un “cambio” de comportamiento, es crucial reflexionar sobre la *aplicación* de este enfoque dentro de las escuelas y cuestionar su aparente efectividad en la mediación de conflictos. Reflexionar sobre su “efectividad” podría conducirnos a pensar que estas acciones y decisiones desde la sanción pueden ser unas “curas” para una herida profunda que no contribuye de ninguna manera a su curación.

La escuela debería responder al llamado de “educar para convivir” (Fuentes Fuentes y Serpa Medrano, 2018, p. 43). Ella juega un papel transformador y constructor en el que las individualidades pueden aprender la importancia de valores como la dignidad y la responsabilidad, y motivar prácticas participativas en la construcción de un espacio de cuidado del ambiente y de los demás (Fuentes Fuentes & Serpa Medrano, 2018). La escuela es el lugar de encuentro de múltiples agentes: las y los estudiantes, las y los profesores, las y los directivos, la o el rector; involucra a personas que ejercen otro tipo de profesiones diferentes a las mencionadas (psicología, personal del aseo, personal de transporte, administrativos), y es atravesada por contextos políticos, sociales y culturales, particulares y situados.

Las situaciones de conflicto son hechos experimentados por todos en algún momento de la vida, por ello es importante reflexionar sobre la manera en la que se las media y se les da solución. Además de hacer parte de la cotidianidad, pueden conducir a la construcción de espacios en donde se privilegie la paz y un ejercicio democrático (Fiorino et al., 2019). Sin embargo, también podrían derivar en situaciones que agudicen el conflicto o en contextos que tengan una resistencia al

ejercicio reflexivo. El conflicto desde el enfoque retributivo se concibe como un proceso que debe erradicarse, mediante la solución presentada por la autoridad en el contexto que permita la terminación absoluta del conflicto (Márquez, 2007). En contraste, la justicia restaurativa presenta una manera distinta de concebir y mediar los conflictos. A propósito del enfoque restaurativo en contextos educativos, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) afirma:

[El enfoque restaurativo es] un elemento clave para que las instituciones educativas aborden conflictos, dando a las partes involucradas (presunto vulnerador, víctima y comunidad educativa en general) la oportunidad de dialogar, participar, reconocer el daño y las acciones o conductas que lo generaron y las estrategias que se pueden adoptar para repararlas, sanarlas, restituir tejido social y garantizar, mediante el compromiso del causante, que no vuelvan a ocurrir este tipo de situaciones.

Incluir un enfoque restaurativo en la resolución de problemas e implementarlo desde etapas tempranas en espacios educativos como el colegio es clave. Porque invita a abordar los conflictos de tal manera que las partes involucradas pueden participar de manera activa, entablar un diálogo y entre ellas proponer conjuntamente caminos para la resolución del conflicto, así como a cuestionar y repensar las prácticas dictadas desde la sanción por autoridades en estos espacios. La Ley 1620 de 2013 afirma que la experiencia de los estudiantes en los establecimientos educativos “es definitiva para el desarrollo de su personalidad y marcará sus formas de desarrollar y construir su proyecto de vida”. Por tanto, la escuela puede ser un lugar que ayuda en la construcción de habilidades y saberes desde la infancia, para la mediación y solución pacífica de los conflictos, contribuyendo al comportamiento de las y los niños dentro de los espacios educativos y fuera de ellos. En el mismo sentido, este enfoque puede tener efectos positivos tanto en la etapa de la infancia como en la adulta, ya que da la posibilidad de abordar los conflictos desde una perspectiva positiva que contribuye a una construcción de una sociedad de paz.

La adaptación del enfoque restaurativo a los espacios educativos en todo el mundo es reciente. En Colombia, el Decreto 1965 de 2013 dictaminó que los colegios oficiales y no oficiales (privados) tenían un plazo de un año para involucrar el enfoque restaurativo dentro de sus manuales convivenciales. Es decir que para el año 2014, todos los establecimientos educativos debieron

haber adoptado los lineamientos de dicha ley, siendo así las cosas su implementación tendría aproximadamente 11 años de experiencia. Fue hasta el año de 2023 que la Secretaría de Educación de Bogotá publicó una revisión de la implementación del enfoque restaurativo en distintos establecimientos educativos oficiales, sin embargo, allí se especifica que estos procesos habían comenzado en 2015.

En la ciudad de Bogotá se ubica el colegio La Orquídea¹, que cuenta con más de diez años de experiencia en la implementación y adaptación de la justicia restaurativa, esta ha consistido principalmente en una práctica restaurativa: los círculos restaurativos. Considerando su experiencia me interesó abordar la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las ventajas y limitaciones en la aplicación del enfoque restaurativo para la resolución de problemas convivenciales desde las experiencias de la comunidad educativa (rector, coordinadores de convivencia, profesores y estudiantes) en un colegio de Bogotá?

Para responderla propuse como objetivo general analizar cuáles son las ventajas y limitaciones en la aplicación del enfoque restaurativo para la resolución de problemas convivenciales desde las experiencias de la comunidad educativa (rector, coordinadores de convivencia, profesores y estudiantes) en un colegio de Bogotá. Como objetivos específicos propuse:

- Identificar y dar cuenta de la manera en la que la institución educativa ha adaptado el modelo restaurativo como una forma de dar solución a conflictos convivenciales.
- Distinguir los elementos centrales del modelo restaurativo en la institución.
- Describir los agentes principales en el modelo restaurativo de la institución.
- Detallar en qué tipo de conflictos o contextos el modelo restaurativo en su implementación presenta limitaciones o ventajas.

¹ Este es un nombre ficticio para proteger a la comunidad y velar por el anonimato de la institución educativa. Abordaré de manera más precisa la caracterización del contexto y la metodología en el capítulo III

Antes de presentar la estructura de este escrito, me gustaría explicar por qué decidí aludir a la conocida expresión “vaso lleno” y “vaso medio lleno” para explicar las ventajas y limitaciones del enfoque restaurativo en la institución analizada. El vaso como recipiente es un objeto que podemos llenar de cualquier tipo de líquido y determinar su “llenura” a partir de perspectivas particulares. Denominar las ventajas como el “vaso lleno” nos permite ver desde la transparencia del vaso todos los beneficios que ha traído el enfoque restaurativo. Denominar a las limitaciones como “el vaso medio lleno” -totalmente diferente al “vaso medio vacío”- nos permite ver las cosas que se pueden llegar a mejorar, pero sin demeritar el contenido que allí reposa. Este escrito, construido a partir de las experiencias de la comunidad educativa quiere conducirnos a “los vasos comunicantes”, cada experiencia reposa en un vaso particular y cuyo contenido son sus vivencias. Estos vasos permiten ver la manera en la que las historias se entrelazan y develan los aprendizajes generados por la implementación del enfoque restaurativo.

A continuación, el texto se desarrollará así: en el segundo capítulo, abordo los antecedentes teóricos y los lentes conceptuales para la lectura del texto (es decir, es marco teórico). En el tercer capítulo, expongo la metodología que usé para desarrollar la investigación cualitativa a través de entrevistas y grupos focales dirigidas al rector, dos coordinadores de convivencia, tres maestros y 8 estudiantes mujeres pertenecientes a los grados sexto, séptimo, octavo y noveno. Allí doy cuenta del contexto del colegio La Orquídea y la manera en la que la institución decidió implementar el enfoque restaurativo concretamente a través de la actualización de manual de convivencia y la implementación de la práctica restaurativa de los círculos restaurativos.

En el cuarto capítulo, el enfoque restaurativo se aplica en la institución mediante círculos restaurativos, para manejar las situaciones de daño. Además, permite leer los conflictos desde una perspectiva positiva y abre la posibilidad de aprender a través del diálogo y la escucha. En mi análisis identifiqué que la escucha y la reparación son conceptos que atraviesan transversalmente la práctica restaurativa. También, que hay una resignificación del rol de los profesores. Concluyó resaltando que los aprendizajes adquiridos en la escuela en la implementación del enfoque restaurativo pueden traspasar los límites del colegio y ser llevados a contextos sociales distintos, como el de la familia.

En el quinto capítulo, en mi estudio identificó la importancia de la participación y disposición de las familias en la implementación del enfoque restaurativo. Después, hago énfasis en que el enfoque restaurativo se contrapone con las lógicas del enfoque retributivo en el sentido de que este requiere tiempo, pues los círculos restaurativos se deben realizar en un espacio adecuado y con disponibilidad de tiempo. Continúo haciendo referencia a que existe el riesgo de que los círculos restaurativos puedan convertirse en protocolos disciplinarios. También presentó algunas limitaciones de los círculos restaurativos y el riesgo de que en estos se incurra en fallas de la escucha, lo que puede obstaculizar el proceso restaurativo.

Por último, en el sexto capítulo, realizo una reflexión sobre el porqué del uso de la expresión “vasos comunicantes”. Abordó la importancia de la evaluación constante de la implementación del enfoque restaurativo y el rol docente en el ejercicio de los círculos restaurativos. Para finalizar, culminó con una invitación a seguir trabajando en justicia restaurativa en la educación.

Capítulo 2: Un recorrido por la justicia restaurativa en espacios escolares: los lentes para la lectura

En este capítulo emprendo un viaje tanto al pasado como al ahora de la justicia restaurativa (antecedentes teóricos) que me ayudarán a la construcción de los lentes especiales para la lectura de mi trabajo (marco teórico). En la primera sección explico el enfoque de la justicia restaurativa que es un modelo alternativo para la resolución de problema que enfatiza en la reparación del daño generado. En el segundo apartado abordo las experiencias de este enfoque restaurativo en espacios escolares. En el tercer apartado, presento las experiencias de este enfoque en espacios escolares en Colombia.

(2.1) Un viaje al pasado y al ahora de la justicia restaurativa

(a) Enfoque restaurativo: una apuesta alternativa de justicia

De acuerdo con Carlsmith y Darley citados por Gutiérrez et al (2020), la justicia retributiva es una respuesta al delito que implica una sanción o castigo. La respuesta concreta es definida por un juez que valora el nivel de culpa del ofensor y determina su sentencia. El énfasis de castigo al ofensor presupone que la sanción es la respuesta adecuada para responder a los conflictos (Gutiérrez, et al. 2020). La justicia restaurativa² presenta una alternativa para abordar el conflicto (Zehr, 2007, p. 7), ya que, además de proponer un espacio de encuentro activo entre los actores (la víctima, el ofensor y la comunidad), se centra en la importancia de sus necesidades y en el daño sufrido por la víctima (Zehr, 2007).

Van Ness y Heetderks (2010) definen la justicia restaurativa como una “teoría de la justicia que hace hincapié en la reparación del daño causado o revelado por el comportamiento delictivo. La mejor manera de llevarla a cabo es mediante procesos cooperativos que incluyan a todas las partes interesadas” (pág. 43).

² Desde ahora JR

De acuerdo con la lectura de Zehr hecha por Gumz y Grant (2009), la justicia restaurativa posee tres pilares: primero, se enfoca en los delitos que se comenten contra sujetos individuales y colectivos: las víctimas, la comunidad y los ofensores. Segundo, los ofensores deben asumir la responsabilidad de sus actos; y tercero, se resalta la importancia del proceso del diálogo entre las víctimas, la comunidad y los ofensores para definir lo que significa la justicia en su caso particular. Bazemore (1999), citado por Gumz y Grant (2009), expone que la propuesta de Zehr sugiere una nueva perspectiva para ver y tratar el problema del crimen. En lugar de enfatizar en la culpa del ofensor y su castigo, lo central es el *daño* causado a la *víctima* y a la *comunidad*. En ese sentido, la justicia debería centrarse en la reparación del daño.

Desde los años setenta se han venido implementando iniciativas de la justicia restaurativa en situaciones problemáticas diversas. Por ejemplo, en Nueva Zelanda, en el sistema de justicia juvenil, se han implementado prácticas restaurativas; tales como, los círculos restaurativos con las víctimas, los ofensores y la comunidad para tramitar procesos judiciales en cortes juveniles (Zehr, 2007). También, se han formulado iniciativas restaurativas en programas de resolución de conflictos comunitarios en España para construir la mediación comunitaria a partir del reconocimiento del daño ocasionado, la responsabilidad y la construcción del sentido de comunidad (Gorjón Gómez et al., 2018).

Según Johnstone y Van Ness (2007), la justicia restaurativa es un concepto de constante evaluación. Para explicar la complejidad de la definición, los autores establecen algunos criterios que permiten identificar los aspectos propios de la JR. El proceso debe involucrar a la víctima, a los ofensores y a la comunidad; debe capacitarse a las personas involucradas; quienes toman decisiones deben promover una respuesta no estigmatizadora y no castigadora hacia el ofensor para buscar, en cambio, su reintegración a la comunidad y garantizar la responsabilidad de reparación del daño; las personas tomadoras de decisiones deben propiciar que en el proceso se dé el respeto y la inclusión. Además de la atención en el daño causado a las víctimas y sus necesidades, el proceso debe centrarse en reparar las relaciones entre las personas con el fin de que esto pueda ayudar a resolver problemas (Johnstone y Van Ness, 2007).

Sullivan y Tiff (Sarre, 2007) exponen que la JR se basa en el encuentro de necesidades, esto significa que, si bien cada persona es tratada de manera distinta, es importante que todas las partes involucradas puedan tener el mismo bienestar durante y después del proceso. También, afirman que el éxito de la JR se encuentra en el potencial de que las comunidades puedan desarrollar herramientas y recursos para resolver problemas por su cuenta, y que, de la misma manera, las personas puedan construir un sentido de control sobre sus vidas y de relacionamiento con las otras con las que están en conflicto, considerándolas “personas reales con necesidades humanas reales” (Sarre, 2007, p. 159).

En la JR la víctima, el ofensor y la comunidad son partícipes del proceso judicial, cumplen un rol activo y fundamental (Zehr, 2007). Sin embargo, a propósito de las víctimas dentro de los procesos de JR, Sarre (2007) citando a Dignan (2005) expone que es fundamental pensar en el riesgo que pueden enfrentar las víctimas, ya que pueden verse vulneradas y volver a sufrir una segunda revictimización.

(b) Experiencias de implementación del enfoque restaurativo en espacios escolares

La justicia restaurativa en la educación se ha abordado desde una gran variedad de perspectivas y términos. Evan y Vaandering (2022) establecen que su propósito es “facilitar comunidades de aprendizaje que fomenten la capacidad de las personas para relacionarse entre sí y con su entorno de forma que se apoye y respete la dignidad y el valor inherentes a todos” (p. 30). Este enfoque se formula a partir de las experiencias positivas de la implementación de la JR en espacios distintos al de la educación (Evans y Vaandering, 2022) y por su potencialidad en este para abordar de manera distinta los comportamientos retadores que pueden generar daños, distinta en el sentido en el que se enfoca en la reparación del daño causado y no en el castigo (Hopkins, 2003).

El enfoque de la JR aplicado a la educación contempla tres grandes conceptos: la justicia, la restauración y la educación. La justicia parte de la importancia de la condición de respeto, dignidad e igualdad de oportunidades de cada persona. También, como una forma de atender al

daño, atravesado por el reconocimiento del valor de la interconexión en las relaciones de la comunidad educativa. La restauración alude a la manera en la que la dignidad, el valor y la interconexión desde aspectos individuales y colectivos son restablecidos y nutridos a través de acciones para contribuir al bienestar de cada persona que hace parte de la comunidad educativa. Por último, en la educación, remarca el rol de empoderar a quienes aprenden para tener una capacidad de ser humanos relacionales, basada en una visión del ser humano como un ser único y lleno de potencial.

Desde los años setenta el enfoque restaurativo se hizo presente en discusiones sobre cómo el sistema educativo ignoraba los derechos y las necesidades de los estudiantes. En la década siguiente, comenzaron a aplicarse prácticas restaurativas, tales como la mediación, para abordar situaciones de conflicto que involucraban a los estudiantes en su contexto educativo. En los años noventa se entrelazó con la importancia del manejo y conciencia de la inteligencia emocional (Hopkins, 2003). Lo que dio lugar a la creación de programas y prácticas centrados en el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos (Morrison, 2007).

Belinda Hopkins (2003) presenta seis maneras en las que el enfoque restaurativo puede adaptarse a contextos educativos. El primero es la indagación reparadora, proceso cara a cara en el que se escucha y se le permite al oyente identificar los *pensamientos, sentimientos y necesidades* de quien habla. Por ejemplo, en una discusión entre un maestro y un estudiante; entre los miembros del personal de la comunidad educativa y un colega; o en una reunión que involucre dos o más personas en el que se haya causado un daño o haya ocurrido un conflicto. El segundo es la discusión restaurativa en contextos difíciles. Esto se da cuando no hay una igualdad de poder y lo que se pretende es crear una comunicación en la que ambas partes expresen sus sentimientos y necesidades. Un ejemplo de esto podría ser una situación en la que haya ocurrido un delito. El tercero es la mediación, en la que un facilitador (parte neutral) se une al proceso acompañando a las partes con el ánimo de encontrar una solución o un avance. Un ejemplo podría ser una discusión entre estudiantes junto con el acompañamiento de un maestro. El cuarto es la mediación víctima/agresor; aquí lo clave y diferenciador es el reconocimiento de responsabilidad de la persona que hirió y la no revictimización de la víctima. El quinto, los círculos restaurativos y conferencias familiares, alude a contextos en los que se da un conflicto entre personas, quienes

deben llegar a acuerdos para garantizar un espacio seguro, donde el facilitador debe encargarse del buen desarrollo del proceso. Además, puede involucrar a la familia en contextos de conflicto y la posibilidad de que se sientan partícipes y responsables del proceso. Un ejemplo podría ser una situación de bullying entre dos estudiantes en la que, quien haya ejercido el acoso escolar, esté consciente de su responsabilidad por el daño, y permita que el maestro (en forma de facilitador) invite a los acudientes de cada uno de los estudiantes para que conozcan la situación y busquen una forma de reparación conjunta. Y el sexto son las conferencias restaurativas entre más de dos personas involucradas y el facilitador, mediante las cuales las partes buscan comprender las posiciones de los actores. Esta práctica puede incluir formas de reparación del daño.

Los procesos de implementación de la JR en contextos educativos tienen menos de treinta años. Países como Estados Unidos, Nueva Zelanda, Inglaterra, Canadá y Australia han sido pioneros en la adaptación de las prácticas de la JR en las escuelas (Evans y Vaandering, 2022). Por ejemplo, en los Estados Unidos desde los años 90, se implementaron políticas educativas de “cero tolerancia”, que son consecuencias disciplinarias predeterminadas a tipos de ofensas en espacios educativos. Estas se encaminaban a las acciones de suspensiones y expulsiones como una forma de dar solución a los comportamientos inapropiados dentro de la escuela. Estas fueron formuladas con el fin de eliminar y evitar el crimen dentro de las escuelas, la posesión de armas o sustancias ilícitas. Sin embargo, con la introducción del enfoque de la justicia restaurativa comenzaron a buscarse alternativas a las suspensiones y expulsiones, y luego, la forma de atender las situaciones de conflicto y daño, enfatizando en la restauración de las relaciones dentro de la comunidad educativa (Evans y Vaandering, 2022).

En los años 90, en Singapur influyó la construcción de programas relacionados con el sistema legal juvenil, específicamente en cortes juveniles, con la aplicación de conferencias familiares. En el año 2005 el Ministerio de Educación Nacional realizó una propuesta piloto centrada en contrarrestar las estrategias punitivas de disciplinamiento y mejora del clima escolar mediante el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes y en la construcción de una cultura de cuidado (Kwan, 2019). En Latinoamérica, la propuesta del protocolo frente a las acciones de violencia en Ecuador emitida por el MINEDUC en 2017 es un ejemplo de implementación de la JR en la educación (Borbor Méndez, 2019). Kehoe et al (2018) citado por

(Katic et al., 2020) basado en la experiencia de implementación de cuatro escuelas australianas, que involucraban prácticas restaurativas ejercidas por parte de maestros e instituciones, muestra que la JR contribuye al desarrollo de habilidades sociales, la armonía, la empatía por otros, la consciencia de los actos propios y el pensamiento reflexivo.

Aspectos como el desarrollo de habilidades emocionales e interpersonales, la promoción del buen vivir y los conflictos han sido claves para la investigación académica en la implementación de la JR en los contextos educativos (Lodi et al., 2022). Lodi et al (2022), mediante el estudio de más de 30 artículos sobre las experiencias de escuelas en las que se implementaron prácticas basadas en la JR, identificaron que estas pueden contribuir a la prevención, reducción y solución pacífica de los conflictos a partir de la creación de estrategias fundamentadas en el reconocimiento de las necesidades de cada persona y en la reparación del daño, mediante la escucha del otro y una comunicación no violenta. Los autores mencionan que esta manera de abordar los conflictos permite el fortalecimiento y construcción de las relaciones y el desarrollo de habilidades como la empatía.

La adaptación de las prácticas restaurativas en espacios escolares se ha caracterizado por ser guiada por los valores de empoderamiento, honestidad, respeto, compromiso, empatía, voluntarismo, restauración, responsabilidad, inclusión, colaboración y resolución de problemas en función de que estos encaminen y se relacionen con procesos de información, organización y formulación de propuestas dentro de las escuelas (Morrison, 2007). El modelo de JR en la educación ofrece un rico entramado a través de sus prácticas, en palabras de Morrison (2007), contrastado con las prácticas tradicionales que son construidas bajo nociones de la justicia retributiva que se formulan bajo el castigo o la sanción como una forma de abordar los conflictos o conductas que generan daños. Mediante la aplicación de prácticas construidas bajo la JR se abre la posibilidad al diálogo, a la reparación, a la reintegración y a la participación de la comunidad educativa (Morrison, 2007).

Anfara et al., (2013) mencionan que la adaptación de la JR en las escuelas implica realizar un cambio sistemático en la manera de abordar los conflictos en la escuela. También, enfatizan en que dicho cambio puede llegar a ser lento, por lo que requiere de paciencia. Los autores expresan

que hay tres condiciones para la implementación de la JR en la educación: primero, el factor del tiempo y los recursos; segundo, la claridad conceptual necesaria para su implementación; y tercero, la resistencia de abandonar las prácticas punitivas de la justicia retributiva³. Una de las razones por las que se puede presentar una resistencia a la hora de implementar la JR es la apariencia de efectividad que tiene el sistema retributivo o punitivo a corto plazo, pues genera una respuesta rápida para la solución de un conflicto. No obstante, este sistema tiene efectos negativos, en acciones como la expulsión o suspensión de estudiantes, que se relaciona con el aumento de las tasas de deserción académica (Summer et al., 2010 y Suvall, 2009 citados por Anfara et al., 2013).

(c) Experiencias de implementación del enfoque restaurativo en espacios escolares en Colombia

La ley 1620 de 2013 es el primer marco legal en el que se propone la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” en el que se expone el enfoque restaurativo como parte de dicho sistema. En el artículo 43, “Protocolo de situaciones tipo II” (situaciones de agresión escolar, acoso escolar y ciberacoso), se presentan ocho puntos a seguir. Uno de los puntos expone la importancia de determinar acciones restaurativas para el restablecimiento de derechos y consecuencias aplicables a quienes participaron en la situación de agresión. Si bien esto es mencionado, en el documento no se profundiza en la manera en la que se pueden realizar este tipo de acciones.

Ese mismo año se publicó la “Guía Pedagógica para Convivencia Escolar No. 49”, dirigida a las instituciones educativas del país para la actualización del manual de convivencia de acuerdo con lo establecido por la ley 1620 de 2013 y el Decreto que la precede, el 1965 de 2013. Este documento se presenta como una forma de acompañamiento a las instituciones, pues brinda recomendaciones y respuestas a las posibles preguntas sobre la implementación del modelo restaurativo en las escuelas. Por ejemplo, brinda una guía para el uso de conceptos como la

³ Los autores presentan estas condiciones como retos, ya que tras el estudio de la literatura de la evaluación de su implementación, encontraron que estas son las cuestiones que más se repiten y que se han convertido en retos para las instituciones que comienzan su proceso de adaptación a la JR

convivencia escolar, la reconciliación, el género, entre otros. La Guía pedagógica sugiere que la JR:

“[...] plantea la importancia de la reconciliación entre la persona ofendida y la ofensora como una necesidad social. Por lo tanto, en este enfoque se presta especial atención, no a la violación de la norma, sino a las necesidades de la persona ofendida, ofreciendo a la persona ofensora la posibilidad de reparar el daño causado, restaurar su dignidad y ofrecer la posibilidad de reintegrarse socialmente”

En adición, el documento presenta los protocolos de atención a situaciones de tipo II, incluyendo la formulación de acciones restaurativas “para reparar los daños causados y el restablecimiento de los derechos y reconciliación” (Ministerio de Educación Nacional, s. f.).

La implementación del enfoque restaurativo en instituciones educativas en Colombia es reciente: estos procesos no tienen más de 15 años. Henao Loaiza (2019), en el análisis de caso de un colegio oficial de Medellín con estudiantes pertenecientes a la jornada de la tarde, utilizó la estrategia de investigación-acción que permitió identificar categorías de conflictos interpersonales, agresiones verbales y físicas, incumplimiento de tareas e irrespeto por las pertenencias. A partir de esta identificación, se realizaron sesiones de trabajo que enfatizaron en el desarrollo de competencias ciudadanas, donde los estudiantes compartieron y participaron desde sus experiencias e historias de vida, junto con sus compañeros, formularon reflexiones que les permitieron identificar que la falta de escucha y el egoísmo eran actitudes que desencadenaban este tipo de situaciones.

El mismo estudio afirma que la JR aporta a que los conflictos puedan preverse y brinda herramientas para abordar el conflicto desde una perspectiva crítica, generando espacios para el diálogo. La autora concluye que el enfoque ayuda tanto a fortalecer competencias ciudadanas como la empatía, la asertividad y la escucha activa, como a proporcionar elementos desde la participación, la solidaridad y la autonomía que son fundamentales para la formación de ciudadanos en una sociedad democrática.

En 2022, la secretaría de Bogotá presentó el documento “Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar hacia la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y enfoque restaurativo”. En él se realizan precisiones sobre el contexto de la educación en Bogotá teniendo en cuenta el cierre de las instituciones educativas por la pandemia del Covid-19. Allí se presentan cuatro enfoques para la incorporación de los enfoques en los manuales de convivencia.

Dos años antes del documento anteriormente mencionado, la Secretaría de Educación de Bogotá formuló una propuesta pedagógica para la implementación de la justicia educativa Restaurativa (en adelante JER) en colegios de Bogotá. Esta abordó cuatro líneas temáticas: (i) pedagogías de las memorias y la verdad; (ii) gestión pacífica de conflictos escolares; (iii) educación socioemocional y promoción de Cátedra de Paz; y (iv) pedagogías de reconciliación y restauración. Hubo un total de 406 colegios participantes ubicados en el distrito capital. Durante tres años (2020 - 2023) se formularon proyectos institucionales dentro de 391 colegios en el distrito capital ubicados en 20 localidades -exceptuando la localidad de Sumapaz-, que acogieron alguna de las líneas de acuerdo con sus necesidades (García Quintero et al., 2023b).

Dentro del documento expedido por la Secretaría de Bogotá (2023), se presentan 20 experiencias de colegios que participaron en la implementación del enfoque restaurativo. Cada uno lo realizó de manera autónoma de acuerdo con sus necesidades. Unos crearon propuestas como la implementación de círculos de confianza para abordar los conflictos y aprender sobre la gestión de emociones; otros formaron semilleros utilizando mesas de convivencia para reflexionar sobre la gestión pacífica de los conflictos o la emisora escolar, sosteniendo diálogos que trataban sobre el buen trato y la buena convivencia, entre otros.

Las comunidades educativas, en sus apuestas particulares de implementación de la JR en sus instituciones, reconocieron que los conflictos pueden aportar a la construcción de una convivencia pacífica, y que la implementación del enfoque en proyectos puede contribuir a fomentar la aceptación de la otredad y la convivencia, fortalecer la cultura del perdón y nutrir y apoyar la idea de la escuela como territorio de paz, donde toda la comunidad educativa participa. Finalmente, encontraron que el ejercicio de adaptación de la práctica restaurativa de los círculos

restaurativos aporta a una convivencia armoniosa desde el proceso de apropiación de los conflictos.

(2.2) Los lentes para la lectura del enfoque restaurativo

Este apartado tiene como objetivo invitar a los lectores a usar los lentes de la justicia restaurativa para comprender las experiencias de la comunidad educativa del colegio la Orquídea en su proceso de implementación de la JR. El enfoque restaurativo en la educación es una aproximación que parte de la idea de que las personas son valiosas y relacionales, que se nutren de valores como el respeto, la dignidad y la preocupación mutua (Evans y Vaandering, 2022). Las relaciones sanas, la reparación de daños, la transformación de conflictos y la creación de entornos de aprendizaje equitativos son puntos fundamentales para su implementación dentro de los espacios educativos. Se formula bajo el compromiso social que privilegia el bienestar individual y colectivo y sus necesidades (Evans y Vaandering, 2022).

Esta perspectiva propone un cambio en el paradigma de la educación, en donde se transita desde el abordaje de los conflictos de manera retributiva, regulada a través del castigo y la sanción, hacia una comprensión de estos, en donde se tienen en cuenta el diálogo, las necesidades de los actores y la reparación del daño. Este cambio involucra el compromiso por solucionar los conflictos desde una manera distinta, antes que la ambición de proporcionar una solución rápida desde lo retributivo. Comienza desde el reconocimiento de las personas que hacen parte de la comunidad conformada de redes relacionales que actúan de acuerdo con su contexto social particular (Morrison, 2015). El enfoque restaurativo en la educación cuestiona el ejercicio de castigar y pone en duda la creencia frente a que tal acción modifica el comportamiento, al evidenciar las consecuencias que tienen estas acciones con el pasar del tiempo (Hopkins, 2003). Le apuesta a que las personas pertenecientes a la comunidad educativa puedan apropiarse y aprender de sus errores y tomen acciones para reparar el daño causado mediante prácticas que favorezcan la participación activa en la resolución de conflictos (Chicago Public Schools, 2011).

La justicia restaurativa tiene como fin reparar el daño (Tapias, 2017). Para esto, se resalta la importancia de la reparación y del proceso reparador, involucra la restauración de relaciones sociales, el bienestar de las partes, el cambio prosocial de la persona que realizó el daño, y la participación de la comunidad (Tapias, 2017). La Responsabilidad, Reparación y Reintegración (las 3R) hacen parte del proceso reparador. De acuerdo con Padilla (2011), la responsabilidad de la persona que realizó el daño se comprende como la aceptación de la participación en el daño que hace parte de un proceso de reflexión que puede motivar el cambio de postura y promover el cambio de comportamiento.

Para contribuir a la construcción de los lentes abordo seis conceptos, que dan cuenta del enfoque restaurativo aplicado a la educación. Estos los seleccioné a partir de la revisión de la literatura y el análisis de la comunidad educativa: el daño (1), la reparación (2), la escucha (3), el conflicto (4), los círculos restaurativos (5) y la convivencia escolar (6).

(a) El daño

El daño es cualquier cosa que pueda quebrantar o afectar la dignidad de una persona o minimizar su valor. Puede ser físico o psicológico y puede ser causado de manera intencional o sin intención (Evans y Vaandering, 2022). El daño genera sentimientos de injusticia o emociones de estrés causando un comportamiento de daño (Evans y Vaandering, 2022). La persona que sufre el daño es quien debería definirlo, así como indicar la manera en la que podría ser reparado (Ministry of Justice, s. f).

(b) La reparación

La reparación hace referencia a la manera de atender el daño causado mediante un proceso cooperativo en el que participan las partes involucradas (Van Ness y Strong, citado por Carnevali, 2022). Padilla (2011) alude a la reparación como una oportunidad de corregir lo ocasionado por el comportamiento. Carnevali (2022) expone que la reparación puede presentarse de diferentes maneras: puede ser económica, emocional y simbólica, esta última refiriéndose a cómo la persona quien sufrió el daño puede volver a sentir confianza y su reintegración a la comunidad. También,

puede definirse en espacios escolares, desde la responsabilidad, como la acción que busca remediar el daño satisfaciendo los requerimientos de la persona que sufrió el daño (Morrison, 2015). Unos ejemplos de reparación pueden ser la devolución de la cosa hurtada (Pérez Saucedo y Zaragoza Huerta, 2011) o de las acciones que se puedan acordar dentro las prácticas restaurativas dentro de las escuelas (Hopkins, 2013).

(c) La escucha

La escucha es la clave para conectar con las otras personas. Es un proceso que implica que la persona que escucha reconozca los pensamientos, los sentimientos y las necesidades de la otra persona que se expresa y, de manera simultánea, reconozca sus propios pensamientos, sentimientos y necesidades (Hopkins, 2003). Una escuela que escucha motiva que cada persona pueda ejercer su derecho a ser escuchada y sentir que tiene la oportunidad de contar su historia (Hopkins, 2003). Por medio del diálogo y de la escucha, quienes participan pueden reflexionar y empoderarse de la situación, pues se encuentran con un espacio en el que se dan a conocer las distintas maneras en las que se vive una misma situación (reconocimiento de la existencia de muchas verdades y no solo una) y se invita a valorarlas desde el respeto (Hopkins, 2003). La escucha atenta permite el diálogo seguro y la construcción de un sentido de comunidad (Hopkins, 2003).

Lyotard (1998) expone que para entrar en un diálogo quienes participan tienen una capacidad interlocutora, que es el derecho a hablar. En este proceso debe existir un momento en el que se realiza una suspensión de la interlocución generando un silencio. Este silencio da la oportunidad de la escucha a ese otro que ejerce el derecho de su capacidad interlocutora. Lyotard denomina el silencio como un esfuerzo que permite una dialéctica con el otro. En sus palabras, “En silencio, nos esforzamos por traducir su voz para anunciar a la comunidad de los hablantes” (Lyotard, 1998, p. 144). Entonces, la escucha se convierte en un encuentro en el que las personas tienen una responsabilidad ante sí mismos y con el otro, y de manera voluntaria suspenden su capacidad interlocutora para que el otro hable y sea escuchado.

(d) Conflicto

Vicenç Fisas (2011a) expone que el conflicto no debe confundirse o entenderse como sinónimo de violencia. El conflicto puede comprenderse como “un crecimiento de la diversidad que puede ser utilizado para clarificar las relaciones, proporcionar caminos adicionales de pensamiento y opciones para actuar de una forma no considerada previamente, y abrir posibilidades para mejorar la relación” (p. 4). En contraste, la violencia es un ejercicio de poder desde la agresión, puede aparecer en cualquier esfera de la vida social, como la escolar, la política, la económica o la doméstica (Fisas, 2011b). Es un comportamiento de una persona que no se encuentra en la capacidad de imaginar otra solución al problema que enfrenta (Bettelheim (1983) citado por Fisas (2011b)). Si el conflicto se concibe como “un proceso interactivo, una construcción social y creación humana que puede ser moldeada y superada”, puede ser más sencillo llegar a pensarlo desde una perspectiva transformadora, llena de potencial para superar las dificultades. En la misma línea, Pedraza Rodríguez y Rodríguez León (2020) precisan que el conflicto es un concepto que da lugar al cambio y al crecimiento de las personas y comunidades.

Asumir el conflicto como una oportunidad de cambio y entender su presencia en la cotidianidad “permite comprender a la sociedad como un organismo dinámico en el cual el conflicto genera movimiento y transforma las relaciones de las personas y los grupos” (Pedraza Rodríguez y Rodríguez León, 2020, p. 19). Estas propuestas se contrastan con la concepción tradicional de conflicto, asociadas a conceptos como violencia, destrucción e irracionalidad (Domínguez Bilbao y García Dauder, 2003). Estas concepciones negativas han llevado a que se considere el conflicto como algo que debe ser eliminado. Esto se relaciona con lo que Galtung denomina la paz negativa, que se comprende como una condición de tranquilidad en la que no hay posibilidad de conflictos (Jares, 2006).

En contraposición, el conflicto puede verse desde una perspectiva positiva, concordante con la idea de vivir en un mundo plural y lleno de diversidad, en donde la diferencia es vista como un valor (Soriano, 2001). También con la idea de que el conflicto es fuente de transformación social y una oportunidad de aprender de la diferencia.

(e) Círculos restaurativos

Los círculos restaurativos son una de las prácticas más reconocidas dentro del enfoque restaurativo. Su diseño y forma de implementación es una herencia de las prácticas de resolución de conflictos creadas e implementadas por comunidades indígenas en países como Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda (Choya, s. f.). Desde los lentes de la JR, los círculos restaurativos se centran en reparar el daño causado (Costello et al., 2010) y en contribuir a la construcción de relaciones que fortalezcan la comunidad (Kurki, 2003 citado por Albertí Cortés & Pedrol Lliniròs, 2017). Hopkins (2003) los denomina el punto de partida de las prácticas restaurativas, en donde hay un interés por parte de los participantes de restaurar la armonía, el cuidado, el respeto y la seguridad.

El círculo restaurativo contiene un componente simbólico que implica comunidad, conexión, inclusión y equidad (Costello et al., 2010). Es una práctica que permite que la comunidad escolar pueda reconocer sus roles y tomar responsabilidad de sus propias acciones, sentir apoyo de la misma comunidad, trabajar en equipo para resolver conflictos y fortalecer el sentido de pertenencia (Hopkins, 2003). Los círculos restaurativos se construyen con las siguientes preguntas: ¿cuál es el significado detrás de ese comportamiento?, ¿quién está siendo afectado por este comportamiento?, ¿cómo se están sintiendo y cómo están pensando las personas antes y ahora?, ¿cómo el daño puede ser reparado?, ¿cómo se puede solucionar en la medida que pueda beneficiar a todos y satisfaga las necesidades de las personas?, ¿qué se puede hacer para evitar que vuelva a ocurrir la misma situación? (Hopkins, 2003).

El facilitador es quien guía la realización de esta práctica restaurativa desde la comunicación restaurativa que se enfoca en la necesidad de expresar lo que se siente y de ser escuchado sin que sea dañino (Hopkins, 2003). Cada círculo tiene: (i) una introducción que presenta su propósito de acuerdo con lo que se quiere dialogar dentro de él (ii) una apertura del círculo (iii) una presentación de las pautas, importancia de la escucha entre los participantes, para expresarse y trabajar conjuntamente para aprender y reflexionar frente a lo conversado (Hopkins, 2003), (iv) un tiempo de discusión, (v) la realización de acuerdos, (vi) una reflexión y (vii) un cierre (Berkowitz, 2020).

(f) Convivencia escolar

El concepto de convivencia escolar se presenta en el informe de la UNESCO *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (1996). Allí se establecen los cuatro pilares para la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. El tercer pilar, aprender a vivir juntos, resalta la importancia de la comprensión de quienes nos rodean, las maneras de interdependencia con ellos, el respeto y comprensión conjunta. Asimismo, enfatiza en el “realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos” (Delors, 1996, p. 35).

La convivencia escolar puede comprenderse como “una manera de prevención de violencia, lo que implica la construcción de lazos sociales” (Colombo, 2011, p. 83). Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) la exponen como una manera de “apuntar a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto”. Para las instituciones la convivencia es fundamental, pues mantiene la interacción y armonía entre los estudiantes, los maestros, los padres, y demás actores y ayuda a potencializar el aprender a vivir en comunidad bajo los principios del amor y del respeto (Sánchez y Sánchez, 2018, citado por Bustamante y Taboada, 2022).

La convivencia escolar guiada por los principios de la igualdad, el respeto y la equidad, propicia la resolución de conflictos de una manera en la que todos se sientan parte y puedan participar de dicha resolución, por lo que es fundamental para la construcción de ciudadanos más justos y equitativos (Chávez Romo, 2018). La convivencia involucra y se centra en aspectos claves como el desarrollo de habilidades sociales o en capacidades cívicas a través de la acción colectiva de reconocer al otro, lo que permite dar herramientas al estudiantado para reconocer y valorar la diversidad (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). La convivencia escolar engloba una visión sistemática e integral que se centra en el desarrollo formativo (Minduc, 2015, citado por Leyton-Leyton, 2020).

Capítulo 3: Desde la comunidad educativa: la metodología y la implementación de la justicia restaurativa

En este capítulo presento dos apartados. En el primero hago explícito el método cualitativo que orientó la investigación, realizo una descripción de la comunidad educativa con la que trabajé para desarrollar esta investigación, y los instrumentos de recolección de información usados. En el segundo apartado relato la manera en la que el colegio acogió el enfoque restaurativo y describo la manera en la que se ha implementado la práctica de los círculos restaurativos.

(3.1) La metodología

En esta investigación lleve a cabo un análisis cualitativo, centrado en identificar “[la] representación de la vida social tal y como aparece a través de los ojos de los participantes” (Ragin, 2007, p. 160), al mismo tiempo que indagué sobre las maneras en la que las personas interpretan sus prácticas sociales, para comprender cómo construyen significados sociales (Sandoval, 1996, citado por Kwang y Alegre, 2023) y descubrir la comprensión de sus experiencias desde un paradigma interpretativo (Hamui Sutton, 2016, citado por Kwan Chung & Alegre Brítez, 2023). El carácter cualitativo de la investigación me permitió profundizar en las experiencias de la comunidad educativa y propiciar un análisis detallado de sus percepciones para comprender sus vidas y mundos desde sus discursos (Ragin, 2007).

El colegio La Orquídea está situado al norte de Bogotá y es de carácter privado-campestre. Cuenta con más de 30 años de experiencia en el sector de la educación, su modelo pedagógico se centra en el desarrollo humano integral y se enfoca en formar estudiantes con autonomía, pensamiento crítico y comprensión humana. Para esta investigación se tomaron en cuenta las experiencias y valoraciones de los siguientes miembros de la comunidad educativa: el rector de la institución; dos coordinadores de convivencia (uno de grados sexto y séptimo y el otro de grados octavo y noveno); tres docentes de distintas áreas del conocimiento que ejercen su práctica docente en grados de sexto, séptimo, octavo y noveno; dos estudiantes mujeres de grado sexto; dos estudiantes mujeres de grado séptimo; dos estudiantes mujeres de grado octavo; y dos mujeres de grado noveno. Para proteger la identidad y garantizar la seguridad de la institución y de los

participantes, utilizaré nombres ficticios para garantizar su anonimización, y al mismo tiempo quienes han participado son personas concretas con historias y vivencias particulares y valiosas.

Nombre del colegio	Colegio La Orquídea
Nombre del rector	Salomón
Nombre del coordinador encargado de los cursos sextos y séptimos	Laura
Nombre del coordinador encargado de los cursos octavos y novenos	David
Nombre del profesor	Samuel
Nombre del profesor	Daniela
Nombre del profesor	Natalia
Nombre de la estudiante de grado sexto "A"	Oriana
Nombre de la estudiante de grado sexto "B"	Alexandra
Nombre de la estudiante de grado séptimo "A"	Andrea
Nombre de la estudiante de grado séptimo "B"	Carolina
Nombre de la estudiante de grado octavo "A"	Sara

Nombre de la estudiante de grado octavo “B”	Diana
Nombre de la estudiante de grado noveno “A”	Ana
Nombre de la estudiante de grado noveno “B”	Sofia

(3.2) Instrumentos de Recolección de Información

(a) Entrevista Semiestructurada

La entrevista es una herramienta que permite acceder a percepciones y valoraciones sobre los acontecimientos y experiencias de quienes participan (Restrepo, 2016). Es una técnica que permite una conversación con un objetivo predeterminado y que puede adoptar un diálogo coloquial, versátil, pues concede al entrevistador la oportunidad de tener una información completa y profunda (Díaz-Bravo et al., 2013). La entrevista semiestructurada brinda la posibilidad de adaptación de las preguntas y por medio de la participación activa del entrevistador le permite aclarar sus dudas o precisar sobre información específica (Díaz-Bravo et al., 2013).

Para cada entrevista, las preguntas fueron diferenciadas de acuerdo con el rol de la persona participante. La entrevista al rector fue diseñada con 19 preguntas; la que fue dirigida a los coordinadores, con 21; y la de los maestros con 18 preguntas. Es importante aclarar que, si bien se contó con un formato diseñado para cada entrevista, su realización no se ciñó estrictamente a las preguntas formuladas, sino que se aplicó de manera flexible y dependiendo del transcurrir de cada entrevista. Las preguntas estuvieron dirigidas a (1) identificar la manera de implementación del modelo de JR en la institución; (2) distinguir elementos centrales del modelo de JR; (3) describir los agentes principales del modelo; y (4) detallar en qué tipo de situaciones la implementación presentaba limitaciones o ventajas. Cada una tuvo una duración aproximada de 30 a 40 minutos. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Asimismo, diseñé una matriz en Excel para organizar

y clasificar la información, lo que me permitió cruzar la información con relación a las cuatro categorías de análisis: daño, conflicto, escucha y reparación.

(b) Grupos focales

Los grupos focales posibilitan el análisis de conocimientos y experiencias de las personas sobre la forma en la que piensan, sienten y viven en un entorno compartido. Permiten que las personas logren participar y dar sus opiniones, que pueden enriquecer la conversación (Hamui-Sutton & Varela- Ruiz, 2013). Esta técnica busca generar un discurso grupal, que se construye mediante la interacción de intervenciones en donde se contrastan discursos y representaciones individuales y sociales desde sus realidades, que se unen para formar una representación de la realidad conjunta (Russi, 1998). El investigador es un moderador y receptor, pues si bien guía la conversación con un objetivo, no controla la palabra (Russi, 1998).

Llevé a cabo dos grupos focales en los que se convocaron a cuatro estudiantes de sexto y séptimo grado y a cuatro estudiantes de octavo y noveno grado. Sin embargo, dos estudiantes expresaron no querer participar, por lo que, los grupos focales se realizaron con cuatro estudiantes mujeres de sexto y séptimo grado y cuatro estudiantes mujeres de octavo y noveno grado. En su diseño inicial se planearon 16 preguntas, pero esto al transcurrir las entrevistas esto se modificó para priorizar la recolección de información específica que contribuía a la investigación. Cada grupo focal tuvo una duración de aproximadamente 50 minutos, las preguntas fueron guiadas para distinguir elementos centrales del modelo de JR, describir los agentes principales del modelo y detallar en qué tipo de contextos en la implementación del modelo presentaba limitaciones o ventajas. Al igual que las entrevistas semi-estructuradas, esta información nutrió la matriz de análisis en Excel.

(c) Consideraciones éticas

Para la realización de la investigación entregué una carta de presentación dirigida a la institución explicando cada aspecto del proyecto: objetivo general, objetivos específicos e instrumentos de recolección de datos aclarando la población de alcance. Asimismo, adjunté los consentimientos y asentimientos informados en los que se especifican los objetivos del proyecto y

mis datos como investigadora. Los consentimientos y asentimientos informados fueron diseñados para la realización de entrevistas semi-estructuradas al rector, los coordinadores, maestros y grupos focales a los estudiantes de grados sexto, séptimo, octavo y noveno. Como estos últimos son menores de edad, realicé un consentimiento dirigido exclusivamente a padres o acudientes de familia para la autorización de la participación de los estudiantes. Antes de realizar las entrevistas o grupos focales, todos los consentimientos fueron llenados correctamente y entregados (ver Anexos).

(3.3) La implementación de la justicia restaurativa en el colegio La Orquídea

En el capítulo I mencioné que es importante reflexionar sobre la manera en la que abordamos las situaciones de conflicto en la escuela y que la mayoría de las veces estos procesos se llevan a cabo bajo las nociones de la justicia retributiva, que se encaminan a darles solución desde el castigo. Allí explicaba que las situaciones de conflicto son hechos de la vida diaria y que la justicia restaurativa nos permitía abordarlos de manera distinta, al privilegiar y dar lugar al diálogo, la participación, la responsabilidad y la escucha. El colegio La Orquídea tiene casi once años de experiencia implementado el enfoque restaurativo en su institución. A través de sus historias y experiencias se precisó cómo se dio este proceso, identificando las ventajas y limitaciones de su implementación.

Los lentes del enfoque restaurativo permitieron visibilizar nuevas formas de participación de los actores que hacen parte de la comunidad educativa. También, nos ayudó a resignificar sus roles dentro de ella y a reconocer las potencialidades de su participación. Cuando empecé mi investigación dentro del colegio La Orquídea, una de las primeras preguntas con las que comenzaba las entrevistas era sobre la forma en que la institución había adaptado el enfoque restaurativo.

La implementación de la JR en el colegio partió de la necesidad de transformar la manera de abordar los conflictos, que se basaba en la lógica retributiva de la sanción, pues se cuestionaban su “efectividad”. A esta necesidad se le sumó la demanda gubernamental del Decreto 1965 de

2013, que motivó al colegio a involucrar el enfoque restaurativo tanto en sus prácticas como en sus documentos institucionales. En palabras del rector Salomón, en este proceso de adaptación se han venido capacitando docentes, implementando prácticas restaurativas como los círculos restaurativos y adaptando documentos oficiales como el manual de convivencia⁴.

El colegio La Orquídea tuvo varias fases de implementación del enfoque restaurativo, entre las que el rector Salomón resalta el proceso de actualización del manual de convivencia. El rector rescata, desde su experiencia y participación en el proceso, que al momento de plantear la implementación del enfoque restaurativo dentro del manual de convivencia se buscó la mayor participación de la comunidad para el desarrollo de estrategias, debates y charlas. Este cambio se centró particularmente en una transformación del sentido de las normas y los conflictos, de tal manera que se transitara de un enfoque punitivo hacia uno restaurativo. Con estas acciones se buscaba contribuir a la construcción del sentido de comunidad educativa y la apropiación y representatividad de las personas participantes en este proceso. La apropiación de los procesos, en este caso de la construcción y formulación conjunta de un nuevo enfoque para el manual de convivencia, proporcionó un espacio en el que otras voces fueron escuchadas, al abrirse posibilidades para su participación. Es preciso enfatizar en lo anterior, ya que este tipo de procesos de modificaciones o adaptaciones a documentos institucionales normalmente tiene participantes limitados a quienes cumplen ciertos roles, como por ejemplo puestos directivos como los rectores, directores académicos, coordinadores de convivencia o docentes. Por ello, abrir el espacio a otros miembros de la comunidad, como los padres de familia y estudiantes, generó un fortalecimiento de relaciones y redes entre las personas que componen la comunidad (García Quintero et al., 2023).

De acuerdo con las experiencias del rector Salomón y de los coordinadores de convivencia Laura y David el cambio se encaminó hacia dos direcciones. La primera fue la manera de leer los conflictos, ya que antes el manual de convivencia y las rutas para abordarlos se fundamentaban en

⁴ Cada institución educativa debe tener manuales de convivencia, pues allí se dispone la manera de funcionamiento de la institución, se establecen los roles dentro de la comunidad en el que se especifican sus deberes y derechos, junto con las normas técnico-administrativas (Universidad del Norte (Consultorio Jurídico), s. f.). Según la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860 de 1994, estos documentos buscan fomentar la construcción de una democracia participativa dentro de las comunidades educativas (Universidad del Norte (Consultorio Jurídico), s. f.). La formulación o actualización de este tipo de documentos suele tener una participación específica, por ejemplo, las mesas directivas

el castigo sin posibilidades de reflexión o de diálogo. Este cambio se generó con el propósito y dar prioridad a la reparación de aquello que había sido roto, por ejemplo, en palabras del rector: “el tejido social y las relaciones”. La segunda dirección fue la de propiciar un proceso formativo para los estudiantes a partir del proceso de la escucha. En el enfoque restaurativo, presente en el manual de convivencia anterior, era el profesor quien tuviera o el rol de autoridad quien determinaba el tipo de sanción que merecía la persona que causó el daño, haciendo muy difícil que las partes involucradas pudieran escucharse y que ellas mismas encontrarán una manera de abordar el conflicto.

El colegio concentró sus esfuerzos en la aplicación del enfoque restaurativo a través de la práctica de los círculos restaurativos. En estos pueden participar los estudiantes, los docentes (como mediadores), el psicólogo de la institución y, en ocasiones, los acudientes de familia. Para el desarrollo de los círculos restaurativos, el colegio diseñó un formato que consta de cinco partes: la primera incluye una descripción de la situación a tratar que especifica las particularidades del conflicto y presenta a quienes se encuentran involucrados en éste; la segunda presenta preguntas restaurativas, escritas por el mediador del círculo, quien puede ser el coordinador o un docente. Tiene como fin garantizar y promover que las partes puedan expresarse libremente y participar en el círculo; la tercera registra las conclusiones a las que se ha llegado a partir de lo conversado por las partes involucradas, la manera en la que se le da cierre al círculo y los acuerdos a los que llegaron las partes; la cuarta señala los responsables de cumplir los acuerdos pactados; y la quinta precisa el seguimiento de cada acuerdo y la manera en la que se ha cumplido o no.

En el análisis de información me permitió identificar el porqué de los círculos restaurativos y las situaciones de conflicto, sobre las que hondaré más adelante. También, logré distinguir que el proceso de aplicación de los círculos restaurativos del colegio tiene dos conceptos centrales que de manera transversal atraviesan esta práctica restaurativa: la escucha y la reparación.

En el siguiente capítulo aludiré a las experiencias de la comunidad educativa para exponer las distintas maneras en la que la implementación y adaptación del enfoque restaurativo han mostrado ser beneficiosas para la comunidad. Abordaré la justificación de los círculos

restaurativos y el cambio de concepciones frente al rol docente que conlleva la aplicación del enfoque.

Capítulo 4: El vaso lleno: las ventajas del enfoque restaurativo desde las experiencias de la comunidad educativa

Este capítulo se compone por cinco secciones: (4.1) La JR en el manual de convivencia y su aporte a la construcción de valores éticos para la comunidad educativa; (4.2) ¿Y por qué un círculo restaurativo? las situaciones de daño y conflicto; (4.3) Los círculos restaurativos en el colegio La Orquídea; (4.4) Círculos restaurativos: cambio en el rol docente, de árbitro a mediador; y (4.5) La JR más allá de la escuela. Cada sección se construyó a partir de las experiencias de la comunidad educativa y devela la manera en la que para ellos el enfoque restaurativo ha sido beneficioso.

(4.1) La JR y su aporte a la construcción de valores éticos en la comunidad educativa

El manual de convivencia y la creación de los círculos restaurativos se implementaron y adaptaron con el fin de que el enfoque restaurativo pudiera nutrir y promover los valores institucionales, como la autonomía y la comprensión humana, tanto dentro del espacio educativo como fuera de él. La coordinadora Laura resalta la importancia de estos procesos en la siguiente frase:

“[El] ejercicio debe ir acompañado de un proceso formativo [...] que esté muy asociado con la reparación. Pero para reparar tienes que entender en qué fallaste, y hay que hacer ese ejercicio de evaluarnos desde nuestra conducta, o si no, no va a ser una tarea más. Sí. Pues no es la idea”.

A través del encuentro de los estudiantes dentro de los círculos restaurativos, los coordinadores mencionaron, que podrían aprender y adquirir valores como la honestidad y el respeto. La posibilidad de entablar un diálogo con los estudiantes permite que no solo se fortalezcan las relaciones, dada la confianza al hablar y escuchar al otro; también, el poder reflexionar sobre las acciones propias.

En contraste con el enfoque retributivo, que le apunta a la sanción como solución, el enfoque restaurativo proporciona una oportunidad para abordar las situaciones de conflicto de una manera en la que la persona pueda comprenderse como un ser relacional con necesidades y valor (Evans & Vaandering, 2022). El coordinador David expresa:

“[Si] tú castigas, la conducta sigue igual, el comportamiento sigue igual, sí. Lo que uno debe intentar hacer es mitigar la repetición [...], castigar no es suficiente, porque a veces hay que encontrar la causa raíz, pues cuando uno se sienta con ellos, lo que uno encuentra es algo muy triste y muy particular. Te digo triste porque eso socialmente se puede ver también de manera más macro, es que, bueno, ¿cuál es la causa raíz del problema?”

Adoptar el enfoque restaurativo, además de proporcionar una oportunidad de aprendizaje de valores éticos, también genera que se puedan cuestionar las prácticas inspiradas en el enfoque retributivo. El uso de lentes restaurativos implica dejar de centrarse en la acción detonante, sino que se enfoca en ver la acción como el resultado de algo que hay detrás, resalta la importancia de encontrar aquello que no es tan visible. Lo anterior, motiva un encuentro entre los involucrados para que, mediante la apropiación, participación y responsabilidad de los actos, se pueda reflexionar sobre lo hecho y reparar el daño generado.

(4.2) ¿Y por qué un círculo restaurativo? Las situaciones de daño y conflicto

Las experiencias de la comunidad educativa me permitieron identificar dos tipos de situaciones diferentes que se manejan en los círculos restaurativos. Las situaciones de daño y de conflicto. En las situaciones de daño una de las partes experimenta un daño que, como lo precisé en el capítulo dos, puede ser algo que quebrante o afecte la dignidad de una persona o también puede manifestarse en que una persona o comunidad se vea vulnerada frente a una acción de un tercero (que en este caso podría ser cualquier persona de la comunidad educativa), lo que puede generar sentimientos de injusticia (Evans y Vaandering, 2022). Esto también puede incluir el mismo espacio habitado y los significados que hay sobre este (Naranjo Flores, 2011).

Lo anterior se puede reflejar en la experiencia de la docente Daniela, quien me contaba sobre un caso de pérdida de objetos en el salón:

“Estábamos dialogando sobre unas pérdidas de objetos en el salón y dos estudiantes tuvieron una confrontación. Un estudiante [le dijo a otra estudiante] “es una fastidiosa”, la saqué, le dije ¿qué está pasando? Ahí contuve la situación y luego ya se hizo oficialmente el círculo restaurativo con el coordinador [...] se llegó a un acuerdo, ustedes van a tener cuidado con la información que reciben de otros estudiantes y van a aprender, van a trabajar en cómo deben responder en ese tipo de situaciones, gestionando sus emociones, no dejándose llevar por el momento, para no faltarle el respeto a sus compañeros. Y hasta el momento no se ha vuelto a presentar ninguna situación entre esos estudiantes”.

En este caso en particular, la profesora evidenció que el estudiante había sido hiriente con la manera de expresarse y referirse a su compañera, que se vio afectada por la acción de su compañero en frente de todo el salón de clase. Esta situación promovió el uso de la práctica restaurativa en la que enfatizó la importancia del respeto a los demás.

La coordinadora Laura menciona que el conflicto

“[...] siempre va a existir, lo importante es saber cómo manejarlo. El conflicto hace parte de la convivencia. [...] Para conocer el conflicto a fondo usted debe conocer todas las versiones y debe ayudar a darle herramientas a los niños para que el conflicto se vuelva de fácil solución y no un problema mayor a nivel social”.

El análisis de las experiencias del rector, el coordinador y los maestros muestra que sus concepciones sobre el conflicto se acogen a la definición dada por la coordinadora. De la misma manera, se identifica que este, al percibirse de una manera positiva como lo menciona Cascón

(2001), puede propiciar cambios positivos que favorecen la convivencia dentro de la institución, tales como el fortalecimiento de relaciones sociales entre los mismos estudiantes o entre estudiantes y maestros. Esto lo abordaré de manera más precisa en el siguiente apartado en la sección de “La escucha”.

(4.3) Los círculos restaurativos en el colegio La Orquídea

Los círculos restaurativos parten de una situación de daño o conflicto. En su ejercicio se pueden identificar varios conceptos que guían y potencializan su desarrollo para que sea beneficioso para los participantes. Hopkins (2003) enfatiza que el enfoque restaurativo da la oportunidad de apreciar la importancia de que cada persona pueda expresarse reconociendo sus necesidades, pensamientos y sentimientos. Los círculos restaurativos son espacios en los que las personas, en este caso los estudiantes, pueden encontrarse desde una escucha restaurativa que motive y guíe el proceso de reparación de los daños. Este tipo de parte del reconociendo de las necesidades de cada persona participante, se encuentra la responsabilidad y la voluntad de reparar el daño generado. En la comunidad educativa, los círculos restaurativos tienen como objetivos: “el encuentro de distintas visiones”; por el coordinador David, “las lecturas personales”; por el profesor Samuel, “la aclaración de situaciones”; por la estudiante Diana de octavo grado, “la oportunidad de dar nuestra versión” por la estudiante Oriana de séptimo grado.

(a) La escucha

En este apartado abordaré el concepto de la escucha y la manera en la que dentro de la práctica restaurativa permite procesos de diálogo, apropiación y empoderamiento dentro de las situaciones de daño y conflicto para la reflexión, reconocimiento y responsabilidad. Los lentes de la justicia restaurativa permiten a las instituciones convertirse en “escuelas que escuchan. Hopkins (2003) expone que la escucha es una manera de conectar con el otro y en la que las personas participantes reconocen sus necesidades, sentimientos y pensamientos. Al momento de escuchar a las personas guardan silencio para privilegiar y conocer el sentir y pensar de la otra persona,

aquella que habla y merece ser escuchada. Lyotard (1998) expone que el ejercicio de escucha es el acto de ejercer el derecho a hablar e impulsa el desarrollo de una capacidad interlocutora. La escucha acompaña el encuentro de los participantes a través del diálogo, motiva a que se apropien de la situación que experimentan. Mediante este ejercicio pueden reflexionar sobre sus acciones, construir los acuerdos (como forma de reparación) y la motivación de cambio en su forma de actuar para una buena convivencia. La experiencia de Andrea, estudiante de grado séptimo, puede revelar lo anterior. Ella comentaba que

“dentro de los círculos sabemos lo que cada uno dice o hace [...] cada uno asume las consecuencias y uno ya sabe, a ella o a él no le gusta que le hagan esto entonces yo no lo hago porque hicimos un acuerdo sobre eso”

En añadidura y en el mismo camino, Carolina, estudiante de séptimo, expresa que el círculo restaurativo es un encuentro en el que “tú mismo reflexionas sobre las cosas que hiciste mal y eso ayuda a que se solucione el problema. Otra ventaja identificada es que mejora la comunicación:

“[...] yo no te dije esto porque pensé que te ibas a molestar”, entonces en estos círculos tú lo puedes decir”

Por la frase anterior, podemos evidenciar que la escucha genera que no sólo las personas puedan tener ese espacio de ejercer su derecho de hablar, sino que puedan, mediante la escucha y el pensamiento creativo, construir propuestas a fin de resolver problemas de manera pacífica para una buena convivencia (Jones y Compton, 2003, citados en Morrison, 2007).

La coordinadora Laura expresa que desde los círculos restaurativos

“[...] se da la posibilidad de escuchar a todas las partes y mirar las posibles soluciones. Antes todo se hacía desde lo punitivo y disciplinario: tu evadiste clase, es una falta, este es el castigo. Desde la implementación [del enfoque restaurativo] lo que se hacía era ponernos en el contexto de escuchar [y preguntarnos] qué [ocurrió] para que se llevara [a cabo] esta

situación, ¿Fue una broma? ¿no se sentía bien emocionalmente o quería evadir una responsabilidad? La única manera de conocer la realidad era a través del diálogo y tratar de solucionar los conflictos”

Dentro de los círculos restaurativos en el colegio, el ejercicio de escucha cobija todo el proceso restaurativo. Este puede abrir camino a la identificación de la raíz de los conflictos y ayudar a orientar el proceso de restauración llevando de la mano a sus participantes para preguntarse sobre la manera de atender a las necesidades de quién ha sido afectado, y construir acuerdos. Además, de acuerdo con el coordinador David, el profesor Samuel y la profesora Natalia, este ejercicio permite que se puedan analizar las situaciones a través de las experiencias de los estudiantes. La profesora Natalia menciona que por medio de la escucha se crean y refuerzan las conexiones dentro de la comunidad educativa, ella dice:

“[...]creo que también, si uno quiere, les demuestra a los estudiantes que los están escuchando, que hay un espacio que es de ellos, para que se expresen, cuenten con un lugar seguro, donde no se les va a juzgar, donde, a veces, por ejemplo, se les sale una grosería. Si uno quiere como darles a los estudiantes esa oportunidad, creo que crea conexiones. Claro. También, entre el docente y el estudiante, se crean unas conexiones importantes”.

(b) La reparación

Para esta parte daré cuenta de la manera en la que se comprende la reparación a partir de dos situaciones específicas narradas por los dos coordinadores. Una de ellas refiere a una situación de daño, relacionada específicamente con del espacio habitado conjuntamente, en este caso el salón de clases; la otra experiencia se relaciona con una situación de daño a una persona. La primera es narrada la coordinadora Laura, quien me cuenta sobre un círculo restaurativo que realizó en quinto grado con el fin de dar espacio a la escucha de los estudiantes para conversar sobre la manera de relacionarse con sus compañeros en el salón de clases:

“Mira que yo hice mi círculo con quinto [...] en ese curso pintaron las paredes, mancharon los puestos, no, eso fue terrible. [...] Un día yo pasé por ese salón [...], se envió un comunicado a los papás diciéndoles que íbamos a hacer una jornada de aseo. Y al otro día llegué, les pedí a cada niño, un estropajo, una bayetilla o un limpión. Yo les llevé unos baldados de agua con jabones, desengrasantes, tenían que llevar guantes. “Tome su jabón, tome su agua, me van a limpiar todo el salón, paredes, piso, puestos y demás”, duramos como dos horas. Pero funcionó alrededor de este tema, cuando hicimos el cierre hicimos un círculo restaurativo frente a cómo estaba nuestro salón antes, y cómo quedó después, de cómo es el amor por nuestras pertenencias, el cuidado, el sentido de pertenencia y demás. Pero, pues, mira que no había un conflicto en un comportamiento inadecuado, pero también recibió el círculo restaurativo

En este sentido, es importante evidenciar que, en este caso en particular, la situación de daño que motivó el círculo restaurativo no fue el de una persona, fue sobre los daños del salón de clases. El salón de clases es un espacio que no solo cubre a los estudiantes cuando están realizando procesos académicos, es un lugar en el que se construye comunidad, en él se pueden cultivar valores de cuidado hacia quienes nos rodean. Es un lugar donde se tejen relaciones y dónde se da la vida social escolar. La profesora Natalia mencionaba: “ustedes prácticamente viven aquí”, refiriéndose a que el colegio es el lugar, sinónimo de hogar, donde los estudiantes habitan y comparten más de ocho horas diarias durante dieciséis años de sus vidas.

El salón de clase se construye socialmente con significados y su valor se nutre de ellos, cada persona desde sus pensamientos y sentimientos formula los suyos. En este caso en particular, la situación de daño ocurrió acogiendo significados acerca del salón de clases, que involucraba el orden y la limpieza como aspectos necesarios para una buena relación con el espacio. La reparación a esta situación de daño fue construida desde estos significados del espacio en el que se remarca la importancia de cuidar el entorno desde la limpieza y el cuidado material.

La segunda experiencia, narrada por el coordinador David nos relata que todo comenzó por la pérdida de un cuaderno:

“Un niño cogió un cuaderno, encontró un cuaderno en el suelo. [...] El niño cogió, arrancó las hojas, y lo marcó. [...] A los ocho días otro niño me dice: “es que mi cuaderno lo tiene tal persona”. [...] Listo, sentémonos y conversémoslo. Entonces, el otro niño le puede preguntar: “¿Por qué lo hiciste?”. El otro le dice: “pues, yo lo vi en el suelo, yo lo tomé, yo pregunté, y como no dijeron nada”. [...] Entonces, [el niño dueño del cuaderno dijo]: “mi cuaderno estaba marcado”. Y si estaba marcado hay un dueño, y si no, pues deja ahí, entonces, empiezan a aparecer las preguntas: ¿Tú cómo te sentirías reparado? “Es que me devuelva un cuaderno, pues yo quiero mi cuaderno con las mismas condiciones y la misma calidad y demás”. ¿Es suficiente para ti con que te devuelva el cuaderno?, [le pregunté y] dijo sí, [pero] el otro niño dijo: “no, pues, para repararte, pues, yo te paso todos los apuntes”.

En esta experiencia podemos ver no solamente la manera en la que el ejercicio de escucha se aplica desde el diálogo, la reflexión, la apropiación de la situación y de los actos propios. Igualmente, podemos evidenciar que la forma de reparación atiende a las necesidades de la persona afectada por el daño, a partir del acuerdo construido desde las dos partes. El coordinador David durante la entrevista dijo: “en la Justicia Restaurativa hay algo importante, es la voz del otro”, y aquí se evidencia claramente que este proceso se realiza desde la voz de ambos participantes, en el que la persona que cometió el daño tuvo la oportunidad no sólo de escuchar, sino también de ser escuchado, dando pie a que pudiera proponer él mismo una forma de reparar a su compañero.

Desde el enfoque restaurativo que funciona en la institución, la formulación de los acuerdos es lo que permite la reparación. Aquí se da un proceso en donde las partes, a través de la escucha mutua, conversan y desde sus voces construyen dichos acuerdos. En ocasiones también, como lo relata Alexandra

“[...] están como mediadores nuestros adultos responsables, como la coordinadora o el psicólogo, que nos ayudan y nos dan herramientas para solucionar [las situaciones de conflicto]”.

Los acuerdos se construyen a partir del encuentro de las partes y el trabajo en equipo a fin de contribuir a una buena convivencia y reconciliación (Comisión de la Verdad, 2021). Son una forma de reparación que permite que desde la palabra pueda haber una reparación: “la verdad, el esclarecimiento, sí repara” como lo define el coordinador David. “[...] [Se] puede restaurar a través de la palabra, de un buen gesto, que nos ayude a restaurar la relación”, como recuerda el rector Salomón.

(4.4) Círculos restaurativos: cambio en el rol docente, de árbitro a mediador

Para explorar más a fondo el papel de los círculos en la institución educativa es importante resaltar que el lenguaje de un enfoque restaurativo legal se ha tenido que adaptar a uno escolar. Es interesante que en las experiencias compartidas por el profesor Samuel y el coordinador David, ambos remarcan que el docente cumple un rol de facilitador dentro de los procesos restaurativos en la institución, lo que ha implicado repensar el rol docente a la hora de abordar situaciones de daño o conflicto. Morrison (2007) expone que el proceso de adaptación de la JR a espacios educativos ha involucrado el cambio de la terminología que le resulta propia. Es decir, en lugar de víctimas y ofensores, tenemos estudiantes que han sido lastimados y estudiantes que causaron el daño.

Con los lentes del enfoque restaurativo podemos ver que los términos pueden cambiar partiendo de una reflexión sobre los roles de autoridad. El docente ya no cumple el rol de ser un juez “neutral” que determina, de acuerdo con la falta, un castigo para quien cometió la acción. Por el contrario, dentro del enfoque restaurativo, el docente es un mediador que prepara el espacio para que las personas involucradas se encuentren de una manera segura para participar y escuchar a su(s) compañero(s) y para orientar el que ellos encuentren las maneras de reparación (Hopkins, 2003). El coordinador David cuestiona la idea del docente como un “súper humano” que parece no tener sentimientos y por su rol de autoridad se le confiere una potestad moral para decidir el castigo a asignar. Él menciona que

“el profesor es tan humano como ellos (haciendo referencia a los estudiantes)”.

A lo anterior se le suma lo que dice el profesor Samuel

“[...] nosotros no podemos fungir como un ente investigador o fiscal [...]”.

El docente, dentro de las prácticas restaurativas, no es un árbitro que determina quién está mal y debe ser castigado. Más bien, reconoce que los estudiantes se encuentran en un proceso de formación dentro de una sociedad democrática y que su rol de mediador puede motivar y ayudar a construir un espacio de confianza que promueva el ejercicio de escucha entre las partes. De la misma manera, su participación les puede ayudar a identificar situaciones de conflicto o daño que sean repetitivas para tomar acciones frente a estas o evitar que situaciones de carácter circunstancial puedan convertirse en situaciones repetitivas.

(4.5) La JR más allá de la escuela

El enfoque restaurativo en el colegio La Orquídea ha traído a la comunidad educativa experiencias valiosas que les han permitido fortalecer su sentido de comunidad. Por ejemplo, el fortalecimiento de sentido de comunidad evidenciada en un relato del rector Salomón cuando los mismos estudiantes de un curso solicitaron un círculo restaurativo, porque había situaciones de conflicto que afectaban su convivencia escolar

“De hecho, la semana pasada los estudiantes de once aplicaron uno, le sugirieron a la profesora que parara la clase porque querían ser un círculo restaurativo. Entre ellos mismos, sí dialogaron y la profesora quedó sorprendida porque no tenía ni idea porque querían hacerlo. Había algunos que no que no los dejaban atender la clase, creando una situación compleja. Ellos ejercieron un derecho a recibir su clase como debe ser, y no que fuera interrumpida

constantemente, les llamaron la atención, los convocaron al respeto por el deseo de la mayoría de recibir su clase, y los regularon. Es una muestra de que sí funcionan y que se pueden resolver conflictos.”

Los testimonios de las estudiantes Andrea y Carolina, mencionados en los apartados anteriores, muestran que los círculos restaurativos propician un espacio para el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas, recatando la importancia de escuchar al otro de manera respetuosa y el ser responsable de sus actos. De acuerdo con Zapata (2016), estos aprendizajes aportan de manera positiva a la formación de personas que conviven dentro de una sociedad educativa y democrática.

El enfoque restaurativo en la escuela se enfoca en el futuro, lo que puede motivar espacios, experiencias y aprendizajes que puedan traspasar las fronteras de estas. Las estudiantes Andrea y Carolina me comentaban que sus experiencias en los círculos restaurativos en el colegio las han motivado a aplicarlo en sus contextos como mediadoras en situaciones de conflicto dentro de sus contextos familiares. Carolina dijo:

“Sí, yo sí [he utilizado lo que he aprendido en los círculos restaurativos por fuera del colegio]. [Por ejemplo] cuando visitamos a mis primas [y hay una situación de conflicto] hacemos algo parecido [a los círculos restaurativos] como hablar sobre qué pasó y arreglar las cosas”

Por su parte, Andrea también menciona:

“A mí me pasa igual. Con mis primos por parte materna [pelean mucho], [y] yo soy la mayor. Cuando mis primos pequeños se molestan, como que busco la manera [de poder solucionar la situación]. [...] Yo lo he usado [lo que he aprendido en los círculos], como “pero qué hiciste tú o ellos mismos”.

Como vemos en párrafos anteriores, la implementación ha sido beneficiosa para la comunidad educativa. Sin embargo, la adaptación del enfoque restaurativo conlleva retos y

limitaciones. Para hacerlas explícitas podríamos preguntarnos, ¿qué pasa cuando no hay tiempo suficiente de hacer un círculo restaurativo? ¿Los círculos restaurativos se pueden realizar para mediar cualquier tipo de situación? ¿Qué pasa si los padres no están de acuerdo con la aplicación del enfoque restaurativo en una situación de conflicto o daño en el que su hijo(a) está involucrado? ¿Qué ocurre si los estudiantes tampoco quieren participar? ¿La implementación de la JR en la escuela es sólo protocolario? ¿Hay fallas en la escucha? Espero que estas preguntas hayan generado curiosidad, pues serán cuestiones que abordaré en el siguiente capítulo.

Capítulo 5: El vaso medio vacío: Las limitaciones del enfoque restaurativo desde las experiencias de la comunidad educativa

En este capítulo se presentarán siete secciones: (5.1) La familia y la implementación de la JR en la escuela, (5.2) Tic-Tac: El tiempo de los círculos restaurativos, (5.3) Las limitaciones en la implementación de los círculos restaurativos desde las experiencias docentes en el colegio La Orquídea, (5.4) Los posibles riesgos al implementar los círculos restaurativos desde la implementación de los círculos restaurativos en el colegio La Orquídea, (5.5) Existen situaciones en las que los círculos restaurativos no son tan efectivos (5.6) Fallas en la escucha: la necesidad de cuestionar los presupuestos sobre los círculos restaurativos y, por último, (5.7) Acciones de cuidado: la escucha y el diálogo. Cada sección se construyó a partir de las experiencias de la comunidad educativa y es importante, especificar que las limitaciones aquí encontradas, muestran situaciones en las que, para la comunidad educativa, en la experiencia de implementación del enfoque restaurativo, han significado algún tipo de limitación.

(5.1) La familia y la implementación de la JR en la escuela

Si recordamos nuestra etapa de colegio y la participación de nuestros padres en esta, muchos de nosotros podríamos decir que la única vez que se sentían llamados a ir era cuando se entregaban los informes de notas o cuando había un inconveniente de salud. Su participación se limitaba a situaciones muy específicas y, en ocasiones, se utilizaba como amenaza, en especial, para abordar las situaciones de conflicto. El rol de la familia dentro de la visión retributiva comprende la familia como un actor que no hace parte del conflicto y que es totalmente ajeno, ya que los únicos que participan en la situación son el ofensor, el ofendido y el árbitro (docente).

El enfoque restaurativo reconoce la importancia del rol activo de las familias dentro de las prácticas restaurativas y los considera miembros esenciales dentro de la comunidad educativa (Evans y Vaandering, 2013). En este enfoque las familias son importantes por el apoyo, soporte y amor quedan sus hijos en las situaciones de conflicto, y también porque los círculos restaurativos les permiten escuchar y comprender los pensamientos y sentimientos del compañero o compañeros de sus hijos con los que se presenta la situación de conflicto y sus familias (Hopkins, 2003).

En algunas de las experiencias narradas por el rector Salomón, los coordinadores y los profesores se enfatiza sobre el rol de la familia dentro del desarrollo de los círculos restaurativos. Con relación a lo anterior la coordinadora Laura menciona:

“Nosotros peleamos mucho con las familias, qué tan receptivas son las familias al proceso, porque, digamos, si uno intenta hacer un ejercicio completo, así como te lo cuento con los niños de tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, máximo, necesitamos de las familias. Porque los niños son muy influenciables tienden a normalizar las conductas que son agresivas o que generan daño, las ven muy naturales, muy normales. Un niño le pega a otro, y lo creen normal, o sea, estamos en un país tan violento que, de verdad, los chinos normalizan ese tema. Y, normalmente, lo que nosotros hacemos es vincular a la familia, pero si la familia no es receptiva al proceso, si la familia no acompaña, si la familia tiene a los niños en condición de abandono, pues para nosotros es más difícil. Y dependemos directamente de ellos, porque uno intenta hacerlo con los niños, pero necesitamos estar muy articulados con las familias.”

La experiencia de la coordinadora Laura muestra que no podemos ver a los estudiantes solamente desde su rol de estudiantes, también debemos ver que más allá de su vida escolar son hijos, hermanos, preadolescentes o adolescentes, que interactúan en otros contextos sociales, como el familiar, que pueden incidir en sus comportamientos dentro de la escuela. Así que el contexto familiar no puede verse separado de las actitudes de cada estudiante en la escuela.

La profesora Natalia menciona

“[...]hace poco, una familia se acercó a mí, que está haciendo como que una denuncia formal de un presunto matoneo en el colegio, y la mamá me dijo, yo ya no quiero más círculos restaurativos, quiero que pase algo. ¿Sí? Entonces, también siento que culturalmente es como una sed o una necesidad de justicia que solamente

se ve cuando el estudiante tiene una falta, que al estudiante se le ponga una matrícula condicional [...].

Si tú [analizas la situación de conflicto, puedes encontrar que] culturalmente nosotros pensamos que cada acción tiene una consecuencia [y que esta es] vigilada y administrada por ciertas personas.”

La experiencia de la profesora Natalia muestra dos cosas, por un lado, el contexto particular de una familia del colegio y su percepción frente a los círculos restaurativos a su caso particular y, por el otro, la percepción de la maestra en la que menciona que culturalmente se cree que las sanciones dentro de las situaciones de conflicto no las proponen las personas quienes participan sino personas externas que determinan cuál sería la sanción para dar solución a este tipo de situaciones.

En esta experiencia la solución que se busca desde la sanción, en este caso una matrícula condicional, y que esta es “vigilada y administrada por ciertas personas”, que en este caso podrían ser los docentes o coordinadores. El enfoque restaurativo busca que las personas involucradas en la situación de conflicto puedan empoderarse, es decir, que ellos mismos puedan expresarse y tomar decisiones frente a la situación que enfrentan, por lo que, no le atribuyen la responsabilidad de tomar la decisión a una persona, que en este caso sería un docente.

En el capítulo anterior expuse que a través de los lentes de la justicia restaurativa el docente deja de ser el árbitro neutral. En cambio, se convierte en un mediador, un rol completamente distinto desde la justicia retributiva que se parte de que el docente es quién debe gestionar e imponer la sanción por la falta cometida. Lo anterior, puede generar que las personas, en este caso los estudiantes y sus familias, no se apropien de sus situaciones de conflicto y que tampoco haya oportunidad por parte de ellos de un proceso de escucha o responsabilidad frente a los sentimientos o pensamientos de las personas con las que comparten esta experiencia.

El rector Salomón expone

“[...] [Cuando un] padre de familia [...] demandaba un castigo, no, necesitamos que usted venga y hable con nosotros, entienda, mire, dialogue, [...]”.

La participación de la familia dentro de la implementación del enfoque restaurativo puede contribuir al cambio del comportamiento de los estudiantes y de la manera en la que se abordan los conflictos priorizando la escucha y el diálogo (Wearmouth et al., 2007). Así la familia tiene un rol activo dentro de estos procesos restaurativos y en el proceso de formación de los estudiantes que involucra tanto el campo académico con el social.

(5.2) Tic-Tac: El tiempo de los círculos restaurativos

En la escuela tienen lugar muchos procesos incluyendo los que se realizan en las áreas administrativas, en el salón de clases y en los lugares de recreo. Cada día tiene sus horarios preestablecidos y cada persona tiene quehaceres, horarios de reuniones, clases por dictar o clases por ver en tiempos específicos. Normalmente, los colegios tienen un horario de ocho horas diarias de lunes a viernes y a pesar de que puede concebirse como un tiempo considerable, en ocasiones puede llegar a quedarse corto con todos los procesos que tienen lugar en el espacio educativo.

Hacer los círculos restaurativos requiere tiempo y flexibilidad en el manejo de este, por ejemplo, en el cambio de horario, Para su realización se necesita que todas las partes y el mediador estén presentes y dispuestos a dialogar, en un lugar que también pueda propiciar este ejercicio sin interrupción. Desde una comprensión negativa de conflicto, este es algo que tiene que acabarse lo más rápido posible, entonces se le apunta a su gestión inmediata a través de la sanción como la solución definitiva que aparenta ser efectiva. Requerir tiempo extra para abordar situaciones de conflicto podría chocar con lo que se acostumbra a hacer en la escuela y puede convertirse en un reto para las instituciones educativas que desean implementar el enfoque restaurativo. La experiencia de la profesora Daniela muestra cómo fue una de sus vivencias con respecto al tiempo requerido para hacer los círculos.

“[Hay] limitaciones con respecto a los tiempos y a los espacios porque un círculo restaurativo de manera formal, con un acta, como se debe hacer, y no es algo que podamos hacer en medio de una clase, o ahí en el pasillo. Entonces, nos toca como encontrar un espacio donde nosotros tengamos el momento, como un espacio entre comillas libre, [para] hablar con el coordinador de ciclo, reunirnos con los estudiantes, sacarlos incluso de otras clases y tomarnos el tiempo.

[...] Me ha pasado que pasa bastante tiempo desde cuando se presenta la situación a cuando se hace el espacio [del círculo]. Debería ser inmediato, sería lo ideal, pero sí muy cercano. [...] Hace poco tuvimos una situación de un estudiante de mi tutoría, que fue abofeteado por una estudiante. [...] Nosotros habíamos programado el círculo y pasaron casi dos semanas. [...] Ellos [durante ese tiempo, en el que estábamos esperando la programación del círculo] tuvieron como su [encuentro] y [ella] le pidió disculpas y demás. Entonces, una de las quejas fue eso, él dijo sí, yo participo, pero yo entiendo y comprendo que ustedes están muy ocupados y demás, [...] considero que este espacio se tuvo que haber hecho antes y obviamente, tenía muchas razones.”

En este sentido, si bien se tuvo la disposición de realizar el círculo restaurativo para abordar la situación de conflicto, el tiempo de programación no fue oportuno y esto dicho desde la posición del estudiante implicado. El enfoque restaurativo en la escuela involucra un cambio sistemático de la forma de leer y abordar los conflictos y estos cambios no ocurren de manera inmediata, tienen que ser constantes e intencionales, y tienen una temporalidad propia (Anfara, et al. 2013). Es una apuesta a largo plazo, que involucra el futuro de los estudiantes que puede influir en que no aumenten las posibilidades de un fracaso escolar o su deserción (Summer y Associates citados por Anfara, et al. 2013). La implementación de la JR en la educación es un compromiso que, desde la experiencia de la profesora Daniela, por ejemplo, muestra la importancia de la gestión del tiempo.

(5.3) Las limitaciones en la implementación de los círculos restaurativos desde las experiencias docentes en el colegio La Orquídea

Todas las instituciones educativas en Colombia cuentan con un manual de convivencia, en el que se especifican la manera de abordar las situaciones de conflicto. En el manual de convivencia del colegio La Orquídea se establecen los pasos a seguir a la hora de abordar las

situaciones de conflicto y cuando aluden al enfoque restaurativo es de manera general. En el capítulo tres se precisan los protocolos a seguir para las situaciones de conflicto y allí se especifica que se debe llenar un formato institucional de hechos y un formato de los círculos restaurativos. Al ser una institución educativa en la que se encuentran menores de edad es comprensible que se requiera un sistema adecuado que registre el relato de los hechos. Tener un registro de datos contribuye al que pueda realizarse un seguimiento de las situaciones de conflicto y de sus acuerdos. Sin embargo, la práctica de registrar en formatos cada situación manejada puede devenir en un mero formalismo que importa para cumplir el protocolo establecido, dejando de lado los aspectos restaurativos.

La profesora Daniela menciona que puede existir un riesgo en el uso continuo de los círculos restaurativos en la institución, precisamente, ya que este se puede “[volver] simplemente en un protocolo que se cumple y ya”. En el capítulo tres vemos que el círculo restaurativo dentro del colegio tiene una estructura que puede ayudar al moderador a guiar el círculo, pero el que las experiencias narradas en los círculos restaurativos recaigan en llenar un formato puede traer el riesgo de que todo quede en el papel. El que una práctica restaurativa se convierta en un protocolo va en contravía de lo que estas se proponen desde la JR en la educación.

La JR en la educación le apunta al futuro (Hopkins, 2003), que las habilidades sociales que tengan la oportunidad de adquirir por medio de su implementación como la responsabilidad o la escucha hagan parte de su experiencia escolar, pero también de su experiencia de vida y puedan acoger otros espacios.

(a) Relación entre “no tener olfato” para ser mediador de los círculos restaurativos y la capacitación docente

Las situaciones de conflicto se van a presentar en algún momento del día, de la semana, del año, de la vida. Son situaciones que nos acompañan y que cobijan contextos sociales como los escolares. Los conflictos, como ya lo hemos venido viendo, pueden leerse de diferentes maneras, pero como lo he venido precisando, podríamos leerlos de dos maneras: como algo que debe ser anulado y que para su solución se necesita de la intervención de un externo tipo “juez” que determine cuál es la solución o en cambio como algo que es una oportunidad para el encuentro de las diferencias y el aprendizaje de ellas.

El coordinador con relación con el rol docente y los círculos restaurativos en el colegio menciona que

“[Una] limitación del círculo restaurativo [es que] demanda de una persona con la suficiente habilidad y olfato para saber qué preguntar, cómo preguntar, hacer que la conversación fluya, y que no se quede solamente en la en la queja, en la señalización y en la impugnación”

Y la profesora Natalia en la misma línea expresa que

“También eso se da con las preguntas, lo que te decía, la importancia de las preguntas y este es el otro limitante. Si tú no llegas a las preguntas correctas o si no haces las preguntas correctas, pues no vas a llegar a la respuesta que quieres, o que necesitas para resolver el conflicto”.

La limitación referida aquí alude a unas habilidades requeridas para realizar los círculos restaurativos por desconocimiento. “No tener olfato” puede relacionarse con no estar capacitado para mediar un círculo restaurativo, que requiere de disponer el espacio y la forma de guiar los círculos. El adecuar el espacio refiere a la disposición del espacio que incluye la ubicación de las sillas, asegurándose que el lugar es tranquilo y propicio para la escucha sin interrupciones. También, sino se sabe a cómo guiar las preguntas en el momento del círculo restaurativo.

Y, en relación con la capacitación, la coordinadora menciona que

“[...] yo lo aprendí [las nociones de la JR en la educación] porque yo soy muy antigua en el colegio. El coordinador David, pues mucho más antiguo. Conozco la práctica del colegio, digamos que estuve en ese proceso de formación. Los profes que son nuevos no tienen ni idea el tema, o sea, tú les preguntas a los nuevos y ellos te van a decir, ah, sí, es una reunión donde se habla y se soluciona. Ya, pero no te van a dar como un mayor abordaje porque hay un desconocimiento.”

Las capacitaciones pueden motivar al docente a cambiar la manera en la que lee los conflictos y les motiva a leerlos desde los lentes de la JR comprendiendo que el conflicto puede ser una oportunidad de encuentro en el que se puede generar un espacio de escucha y responsabilidad de los actos. Para esto es indispensable que el docente se encuentre dispuesto a escuchar, aprender e implementar lo que el enfoque restaurativo le puede brindar para abordar las situaciones de conflicto. Estas capacitaciones le pueden brindar al docente, conocimiento teórico-práctico, para saber cómo implementar la JR en la educación en diferentes contextos como los círculos restaurativos con estudiantes, conferencias familiares con padres de familia o cuando ellos mismos se relacionan con los estudiantes desde la reflexión de su rol docente como un mediador y no como un juez (Hopkins, 2003).

(5.4) Los posibles riesgos al implementar los círculos restaurativos desde la implementación de los círculos restaurativos en el colegio La Orquídea

En el enfoque restaurativo es fundamental la participación de las personas quienes experimentaron o experimentan una situación de conflicto. Esta participación motiva a que las personas involucradas se apropien del proceso de conflicto y la forma en la que se le puede dar solución desde sus voces y necesidades. Sin embargo, este encuentro puede tener el riesgo de que la persona quien ha sufrido el daño pueda sufrir una revictimización. Dentro de las experiencias de la comunidad educativa la palabra revictimización apareció en los relatos del coordinador David y el profesor Samuel haciendo referencia a lo que mencioné anteriormente. Pero, el relato de la coordinadora Laura enfatizó la manera en la que la revictimización podría no solo representar un

riesgo para la persona, este revela que más allá de esto hay un temor de lo que la revictimización podría desencadenar. Ella menciona:

“[...] Digamos lo que yo te digo, cuando uno tiene situaciones tan graves que uno dice, si hago este círculo por más buenas intenciones que yo tenga, puedo revictimizar a alguien.

Y el problema legal que se nos viene, terrible. [Pues, en los colegios los estudiantes aún son menores legalmente y sus padres pueden tomar acciones legales que involucren a la institución]

[...] La formación de los papás del entorno educativo en el que nosotros estamos tienen en su gran mayoría, profesionales fuertes, profesionales como ser médico, ser abogado, ser, ya gente muy ilustrada y eso. Uno dice, claro, si yo entro en un mal, el problema legal, es absurdo. “

La experiencia de la coordinadora nos muestra que dos asuntos importantes: i) el colegio es un espacio en el que los estudiantes son menores de edad, por lo que puede existir una cautela a la hora de implementar los círculos restaurativos y ii) se evidencia que hay un temor en las consecuencias legales que la revictimización puede generar. Ambos puntos son el resultado del temor de realizar un mal proceso en la implementación del enfoque restaurativo en la institución, por lo que reflexionar sobre los posibles riesgos que puedan llegar afectar alguno de los estudiantes es importante para la comunidad educativa. Reconocer los riesgos es clave, pero no implementar estrategias restaurativas por temor en el abordaje de situaciones complejas podría conllevar a que estas sean evitadas o reducidas, lo que puede conducir a su anulación.

Conocer posibles riesgos no debería recaer en la no implementación, más motiva a que el enfoque restaurativo se pueda adaptar a las necesidades particulares de cada institución. El enfoque restaurativo se nutre y construye a partir de distintas partes y visiones, Hopkins (2003) lo presenta como un rompecabezas, que tiene como objetivo mostrar que el enfoque restaurativo no puede quedarse o permanecer estático, más puede adaptarse a fin de que este sea parte de una manera distinta de abordar los conflictos en contextos escolares.

(5.5) Existen situaciones en las que los círculos restaurativos puede que no sean tan efectivos

La JR en la educación como ya lo hemos venido poco a poco identificando motiva a la participación de las partes, la resignificación de los roles, la importancia de la escucha y la responsabilidad de reparar el daño causado. Aquí me centraré en la cuestión que surgió en las entrevistas de cómo situaciones de conflicto cuando alguna de las personas participantes tiene un diagnóstico de alguna condición psicológica o cognitiva. La coordinadora Laura en su testimonio en relación con esto relata

“Yo tengo un estudiante que es opositorista desafiante con t d h a. Entonces, llegar a construir con él un acuerdo o que reconozca el error que él cometió, es muy difícil. Entonces, [por ejemplo] tú lo llevas a un círculo y él va a seguir negando la conducta inadecuada, [aunque] casi todos los demás le digan que “sí, tú lo hiciste” o así tengas [una] grabación. Lo va a negar todo el tiempo por su diagnóstico. ¿Sí? Entonces, mira que, si nosotros tenemos neurodiversidad, obviamente habría que mirar cuál es esa diversidad que hay allí, pero en algunos casos no me favorece. Los niños diagnosticados con Asperger, por lo menos, se comunican como desde la certeza, como de manera muy fría. Sí. Y muy contundentes. O sea, ellos no te no te dan una respuesta, no. Ellos van a lo directo y a veces no miden, en la afirmación o el comentario que hace, entonces, tiende también a ser un poco intrusivo o grosero. Claro. Es muy difícil [para ellos]. Yo lo he intentado y lo hemos hecho.”

En la misma línea, el rector Salomón mencionó que desde su experiencia particular los círculos restaurativos no funcionan cuándo “la situación deba ser asumida de manera todavía mucho más profesional y tengamos que remitirlo a otro profesional externo. Un psicólogo, un psiquiatra, un terapeuta [...]”.

Es aquí es más que relevante contemplar que no es que el círculo restaurativo dentro de la implementación del enfoque restaurativo no funcione, si no que no se han utilizado otras maneras de nutrir la práctica restaurativa, cómo desde disciplinas cómo la psicología o la psiquiatría

teniendo en cuenta, por ejemplo, los procesos y profesionales médicos con los que los estudiantes se relacionan (Taba-Moreno, 2021). Partiendo de que los estudiantes son seres humanos, además, de ser personas con conocimiento académico, la escuela puede desde el diálogo con los profesionales de la salud que acompañan a sus estudiantes entrelazar el enfoque restaurativo con los procesos de sus estudiantes.

Otra experiencia relacionada con este tema proviene de las estudiantes Andrea y Carolina. Ellas mencionan sobre una experiencia que tuvieron círculos restaurativos con una de sus compañeras con la que tenían conflictos por manipulación. Andrea menciona que las “amenazaba [con que] ella se iba hacer daño [...]”. Ellas relatan que en uno de los círculos su compañera comenzó a gritar y a maltratarse y que la reacción de quienes estaban allí, coordinadores y el psicólogo, fue de llevarlas a otro lugar.

La coordinadora Laura es quien ha acompañado los espacios de círculos restaurativos y menciona que la estudiante, compañera de Carolina y Andrea, tiene un diagnóstico con una flexibilidad cognitiva y que su proceso lo acompaña un psiquiatra. En este caso, la limitación pareciera aludir a la manera en la que se usa e implementa la práctica restaurativa, la que para este tipo de casos podría abordarse incluyendo conocimientos de la psiquiatría y del proceso individual de la estudiante. Para reconocer e identificar qué tipo de decisiones o adaptaciones requiere un diálogo entre la institución y el profesional de la salud para lograr una implementación del enfoque restaurativo que de alguna manera pueda aportar al proceso convivencial de la estudiante. No tener este tipo de estrategias en cuenta podría generar otro tipo de daños, dificultades o hasta frustraciones por parte de quienes lo implementan.

(5.6) Fallas en la escucha: la necesidad de cuestionar los presupuestos sobre los círculos restaurativos

El concepto de la escucha en el colegio La Orquídea es inherente dentro de su implementación del enfoque restaurativo. Este proceso de escucha es un encuentro de experiencias y relatos sobre una situación de conflicto, la que a partir del diálogo y la guianza invita a que los

participantes puedan encontrar posibles soluciones. Aunque en el capítulo anterior mencionó cómo la escucha es una ventaja para la implementación del enfoque restaurativo dentro de la institución educativa, en este mostraré que se pueden evidenciar fallas en la escucha. Partiendo de que ellas parten de los presupuestos de quienes moderan y median los círculos restaurativos.

Los acuerdos son la forma de reparación dentro de los círculos restaurativos, en el que las partes a través de la palabra encuentran una manera de poder reparar el daño generado. Sin embargo, si bien los mediadores pueden tener una buena intención para que se realice un buen proceso de reparación pueden caer en buscar una solución a la situación de conflicto desde sus preconcepciones morales que determinan cómo hacer las cosas. En relación con lo anterior, la estudiante Sara, estudiante de grado octavo, expresa su opinión de la forma en la que se construyen los acuerdos dentro de los círculos

“Que los acuerdos los hagan los estudiantes y que el profesor esté para escuchar. Yo. Digamos el problema que te conté con la chica, estaba afectando a más personas, porque teníamos amigas relacionadas. Entonces, por ejemplo, uno de los acuerdos era, como que el problema que tengamos las dos no afecte a los demás. Pero, pues eso es imposible. Y digamos esos acuerdos los escribe el coordinador y el psicólogo y luego ellos dicen. Ese acuerdo no estoy de acuerdo y no lo firmo, pero yo lo firme, porque si no lo firmo “soy una pelietas”. Si me niego, entonces es peor el problema.”

Stauffer (2015) reflexiona sobre cómo instituciones que fueron creadas para escuchar, fallan en escuchar o no escuchan bien mostrando la fragilidad de la comunicación, generando que todo lo que sigue, como procesos de reparación, pueda darse desde una escucha fallida. Dentro del relato de Sara, ella dice “que el docente [está] para escuchar” y en ese posible llamado a escuchar podría reflejar un descontento por no sentir que, en la transmisión de sus significados, es decir, en sus opiniones sobre la situación de conflicto no hayan sido acogidos por quienes la han escuchado. Tessman (2015) haciendo referencia a Lawrence Langer, experto en la interpretación de testimonios del holocausto (Hasomer, 2024), expone que dentro del proceso de escucha pueden aparecer una escucha evasiva; Langer la definió como una manera de interpretar, adaptar o encajar lo que se escucha desde el mundo moral (las preconcepciones morales) al que está acostumbrada

la persona que escucha los testimonios de daño de los demás. En este proceso de encajar el relato a lo que conoce e identifica como bueno para darle explicación evade y no atiende lo que la persona quiere decir, generando falla en la escucha. Esta falla no solo se queda con fallar en comprender lo que la otra persona expresa, sino que puede conllevar una soledad ética, una soledad de no ser escuchado, así como lo expresó Sara.

Entonces, la escucha evasiva en este relato refiere al hecho de que quienes escuchan, los docentes o coordinadores, interpretan las vivencias de los involucrados no desde lo que estos quieren expresar, más los comprenden desde sus propias lógicas morales. Lo que, está afectando el proceso de reparación, haciendo que este no sea un proceso de reparación genuino, pues no atiende a quien sufrió el daño, ni motiva a que la persona que generó el daño se apropie de su compromiso a reparar aquello que se fracturó.

En relación con la construcción de los acuerdos, Sofía, estudiante de noveno, expone que

“Los acuerdos uno no los crea. Deberíamos nosotros crearlos para saber lo que vamos a cumplir, pero si los pone el profesor diciendo tienen que ser mejores amigas y pasar los descansos. Antes en el colegio era así: “tienes que pasar el descanso con la persona y hablar sus diferencias y entrar acuerdos”. Entonces lo que realmente le sirve a uno es crear los acuerdos con la persona con la que estoy teniendo el problema, pero que no que nos obliguen. Si nos obligan a nadie le va a gustar”

El relato de Sofía podría mostrar la manera en que las preconcepciones del enfoque, y cómo debería concluir el círculo restaurativo, en este caso “siendo mejores amigas” podría ser construido bajo un presupuesto de que los procesos restaurativos deben finalizar con una supuesta amistad. Asimismo, muestra en cómo este presupuesto guía la manera de reparación, que como vimos en el anterior capítulo, se dan en forma de acuerdos. Lo que genera un proceso finalizado que puede que no se cumpla en lo que se estipule.

De la misma forma, el caso anterior refleja una idealización del proceso, partiendo de la idea de ser amigos después de un círculo restaurativo, pues puede llegar a ser un poco ingenuo y

contradecir la concepción del conflicto como parte de la vida. Pues, el comprender el conflicto como una situación inherente a la vida social, es entender que se vive en un mundo lleno de diversidad a partir del respeto al otro, pero esto no debe derivar en que tienen que ser mejores amigos. La convivencia escolar es aprender a vivir juntos, que es distinto a ser amigos, de la misma forma, la reconciliación alude a una convivencia en armonía más no a una amistad. A pesar de que la idealización puede ser construida desde una buena intención, determinar cómo deben terminar las prácticas restaurativas no solo le quita la importancia el proceso de escucha, que a fin de cuentas se da para un diálogo entre las partes.

Ser escuchado o ignorado impacta la manera en cómo el pasado resuena en el presente y precisa que en la condición humana existe una dependencia intersubjetiva (Stauffer, 2015). La comunicación es frágil y transmite significados a un mundo compartido que también está lleno de ellos. La escucha es fundamental, ya que implica ejercer el derecho a hablar y también guardar silencio para que el otro pueda ejercerlo, para que en medio del diálogo se encuentren sus necesidades y puedan responsabilizarse del proceso del diálogo (Lyotard (1998) y Hopkins (2003)).

(5.7) Acciones de cuidado: el escuchar y el diálogo

Los círculos restaurativos en el colegio La Orquídea son espacios en los que están presentes la escucha y el diálogo, y estos están entrelazados. El diálogo no es lo mismo que una discusión, esta última se refiere a acciones desde el alegar o estar contra alguien. La discusión no debe ser parte de los procesos restaurativos, pues estos requieren disposición de escucha al otro para entrar en diálogo.

Las concepciones sobre los círculos restaurativos por parte de las estudiantes revelan que la conversación o el encuentro de palabras se están comprendiendo como espacios de discusión. Ana, estudiante de noveno, relata que “Mientras se da la *discusión*, quién está escribiendo va formando los acuerdos que convengan a ambos. Pero, no es que nos convenga porque somos nosotros los que tenemos que crear acuerdos entre nosotros, no el profesor”. De la misma manera,

su compañera Sofía usaba el término de discusión al hacer referencia a lo que sucede en los círculos restaurativos, ya que precisa que además de ser un espacio en donde se discute, también, es un lugar en donde “me tengo que defender”. En la misma línea, Diana dice que ella en un círculo restaurativo “uno se trata de defender, [...] uno tiene la oportunidad de defenderse”.

Las opiniones de las estudiantes muestran que desde sus experiencias personales la discusión es la que toma lugar en el círculo restaurativo, sin embargo, lo anterior puede mostrar que realmente no se está realizando un proceso de escucha. Lo que genera que las formas de reparación de los daños sean cuestionadas.

El círculo restaurativo puede presentar una oportunidad para aprender a dialogar, al escuchar a la otra persona u otras personas, totalmente opuesto a lo que es una discusión. La implementación de los procesos restaurativos son espacios para que los estudiantes o quienes participen puedan escuchar y ser escuchados, estos procesos se acogen a un modelo de cuidado (Noddings, 2013). En el diálogo hay una relación de cuidado, en donde el rol de cuidador se traslada de persona en persona para escuchar lo que la otra persona quiere decir y existe la posibilidad de que en algún momento puedan aparecer momentos que puedan parecer un debate, pero no son el centro del diálogo. El centro es el rol de cuidador y receptor del cuidado (Noddings, 2009). Escuchar bien, escuchar de una manera acogedora, puede ser una de las columnas del enfoque restaurativo en la educación.

Capítulo 6: Los vasos comunicantes llenos de aprendizaje y para el futuro: conclusiones

Los vasos comunicantes en la ciencia, así como lo veíamos en nuestras clases de biología, química o física, son recipientes de vidrio y que en ellos reposa un líquido. Estos recipientes son diferentes y si los apreciamos cada uno por separado parecieran no tener nada en común, sin embargo, cuando se realiza el experimento vemos que tienen una misma base y líquido. Aunque al principio parecieran distantes, pero no lo son. Con todo esto quiero precisar en que los recipientes pueden ser las personas, diferentes una de otras, pero que tienen en común una base, el colegio y su implementación del enfoque restaurativo, y el líquido que son sus experiencias. Esto hace referencia a la conexión de los relatos, que parecen ser ajenos por el tipo de recipiente, pero que en realidad se impactan unos a otros.

Los vasos conectan las distintas experiencias de los participantes, cada uno de ellos desde sus roles en la institución y su etapa de vida. Podría parecer en principio que por tales circunstancias sus experiencias serían desligadas, pero en realidad, todo lo que este escrito muestra es que están más unidas que nunca. Cada participante tuvo, tiene y probablemente tendrá un testimonio por contar de sus experiencias en sus participaciones en los círculos restaurativos en la institución La Orquídea. Sus vivencias como comunidad dialogan entre sí y permitieron que este proyecto saliera adelante.

Adaptar el enfoque restaurativo a los contextos educativos no es una tarea sencilla, ya que implica, como lo hemos venido diciendo, un cambio de lentes con el que nos aproximamos a los conflictos, que puede ir en contravía de muchas ideas, concepciones y prácticas que se encuentran arraigadas en la cotidianidad de la Escuela y en la manera en que allí se abordan los conflictos. Para el caso particular del colegio La Orquídea en su implementación, ha beneficiado a la comunidad educativa (como lo vimos en el capítulo cuarto), pues ha tomado desde la implementación de los círculos restaurativos una forma de poder nutrir los valores institucionales como el respeto al otro desde una noción positiva del conflicto, como una oportunidad de aprendizaje.

Los círculos restaurativos son una práctica que evidencia la importancia del ejercicio de escucha, que involucra el escuchar a los otros y el ser escuchado. El proceso de la escucha al otro no solo permite el reconocimiento de sus sentimientos o pensamientos, también la responsabilidad de los actos realizados siendo estos los generadores del daño o no. Asimismo, este encuentro propicia la construcción de acuerdos, que se han convertido en formas de reparación de los daños generados.

La implementación de los círculos restaurativos en la institución ha motivado que los docentes cuestionen su rol como “árbitros” en las situaciones de conflictos. Su rol ha pasado por un proceso de resignificación en el que pasaron de ser jueces que determinan la solución de los conflictos a ser mediadores de conflictos que invitan y acompañan a los estudiantes en su ejercicio de escucha y apropiación de los conflictos. Estos espacios, como lo menciona una profesora, les han permitido fortalecer relaciones de confianza entre docentes y estudiantes, en la medida que los estudiantes pueden expresarse sobre cómo se sienten.

Sin embargo, se ha evidenciado que hay fallas en la escucha por parte de quienes han moderado los círculos restaurativos, pues desde sus concepciones sobre cómo deben finalizar los círculos restaurativos, por ejemplo, el de establecer una amistad ha generado que las estudiantes se sientan no escuchadas. Por lo que, una evaluación y actualización de la implementación del enfoque restaurativo, que en este caso sería desde los círculos restaurativos, podría prevenir posibles fallas en la escucha. En el sentido de que estos procesos pueden motivar la reflexión sobre cómo se está llevando a cabo la práctica y sobre las ideas o concepciones que se tienen de este. Por esto, y por el análisis de los testimonios de los docentes y las estudiantes en distintos apartados del capítulo 5, se evidencia la importancia de proponer nuevas formas de implementar del enfoque restaurativo, que le permita a los estudiantes aproximarse y apropiarse de aprendizajes sobre cómo abordar las situaciones de conflicto desde una perspectiva diferente a la punitiva.

También, se evidencia la importancia evaluación constante de la implementación del enfoque, esto involucra procesos de capacitación constante de mediadores y también el conocer

cómo los estudiantes, desde sus experiencias, perciben y experimentan la práctica. Implementar el enfoque restaurativo conlleva un compromiso y dentro de este compromiso está realizar procesos de implementación y de evaluación constante. La evaluación le ofrece a la institución datos sobre la manera en la que se ha implementado el enfoque y, también, les puede ofrecer información sobre cómo los docentes están desarrollando los círculos restaurativos o si sus prácticas a la hora de abordar situaciones de conflicto están guiadas por los lentes del enfoque restaurativo.

Evaluar y reflexionar sobre la implementación del enfoque restaurativo le puede permitir al colegio pensar sobre nuevas maneras de involucrar a las familias como actores activos dentro de los procesos restaurativos. El colegio ha involucrado a las familias en dos momentos, el primero a la hora de actualizar el manual de convivencia, situación que permite una representatividad distinta a la convencional, pues se construyeron las propuestas teniendo en cuenta las voces de las familias y el otro desde la invitación a la participación en círculos restaurativos. A pesar de esto, en el capítulo 5, se mostró que la disposición de la familia es fundamental para la implementación del enfoque restaurativo. Comprendiendo la importancia de su participación, sería interesante no solo una evaluación del enfoque, también la formulación de una nueva propuesta de cómo involucrarlas podría contribuir a que estas puedan tener un rol más activo.

La implementación del enfoque restaurativo a partir de las experiencias de la comunidad educativa muestra que todo parte desde el cambio de lectura de las situaciones de conflicto. La vivencia y los testimonios de los participantes, en el capítulo 4, muestran que es posible abordar este tipo de situaciones primando las acciones de cuidado hacia los otros, por medio de la escucha y el diálogo. Haciendo que la sanción o el castigo no sea el primer camino para su “solución”.

La JR en la educación nos da unos lentes no solo para contextos escolares, también, no los da para la vida. Así como lo veíamos con las experiencias de las estudiantes cuando trataban de seguir la estructura de círculos restaurativos en sus contextos familiares. Los lentes de la JR nos pueden motivar a explorar un mundo de la escucha a los demás, a partir del respeto y el cuidado. Su implementación es versátil y propicia a que cada institución pueda adaptarlo a sus necesidades. Su práctica genera que se realice un proceso de escucha a los demás, que se reflexione sobre la

responsabilidad y apropiación de los conflictos propios y la reparación de los daños generados. La idea es que además de que estos se puedan aprender en la escuela puedan traspasar sus fronteras y ejercerse en otro tipo de espacios o contextos.

La experiencia de diez años en la implementación en el colegio La Orquídea nos permite evidenciar las ventajas que el enfoque restaurativo puede tener en las instituciones educativas y, también, los retos que involucra su implementación y su identificación para su mejora. Este trabajo espero que pueda ser un grano de arena para invitar y seguir motivando a las instituciones y docentes a aplicar en sus experiencias de vida el enfoque restaurativo. Para terminar, agradezco la lectura de este escrito y espero que pueda llegar a ser útil para seguir motivando la justicia restaurativa en la Educación.

Referencias

- Acevedo Arango, Ó. F., & Serrano Quintero, L. A. (2019). *Tema 8: Acoso escolar, bullying o matoneo*. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2019.02507>
- Albertí Cortés, M., & Pedrol Lliniròs, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 67, 46-70.
- Anfara, V. A., Evans, K. R., & Lester, J. N. (2013). Restorative Justice in Education: What We Know so Far. *Middle School Journal*, 44(5), 57-63. <https://doi.org/10.1080/00940771.2013.11461873>
- Bello Ramírez, A., León Forero, C., Ruíz, C. A., Rodríguez Buenaventura, C., Chaparro, J. J., Pérez Méndez, J. V., Tibocho Avellaneda, J. P., Méndez, M. L., Villalba, M. E., Romero, M. V., Rengifo Montealegre, M., Monroy, P. A., Arias Morales, S. P., & Herrera Peña, V. (2022). *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar hacia la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y enfoque restaurativo*. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/7e146447-c607-4fe6-b04c-fa6c64da551e>
- Berkowitz, K. (2020). *Cultivating Restorative School Communities. Introduction to Restorative Practices Handbook*. Center for Relational Practices.

https://aasb.org/wp-content/uploads/Cultivating-Restorative-School-Communities_-Handbook_K.-Berkowitz.pdf

Borbor Méndez, C. A. (2019). *Aplicación de prácticas restaurativas como método proactivo del acoso escolar de los alumnos de la Unidad Educativa Innova de Santa Elena—Ecuador* [Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/45708>

Bustamante, I., & Taboada, H. (2022). Convivencia escolar: Una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1291-1304.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579

Cabrera, M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Innovación y Experiencias*, 16, 1-9.

Calderón Concha, P. (2009). Teoría de Conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, 2, 60-81. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v2i0.432>

Carnevali Rodríguez, R. (2022). Justicia Restaurativa y sus respuestas frente al conflicto penal. Responsabilidad y reparación. *Revista de derecho (Valdivia)*, 35(1), 303-322. <https://doi.org/10.4067/S0718-09502022000100303>

Cascón Soriano, P. (2001). Educar en y para el conflicto. *Cátedra Unesco sobre paz y derechos humanos, Universida Autònoma de Barcelona*.

Castillo Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar: De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.

- Celis, J. A., & Rodríguez, M. A. (2019). Situación actual del Bullying en Bucaramanga «Una perspectiva que va más allá de una simple estadística, datos 2014 -2018». *Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo–UNICIENICA Extensión Bucaramanga.*, 3(1).
<https://observatorioddhhypaz.unicienciabga.edu.co/images/boletines/2019/Boletin-No3-Situacion-actual-del-bullying-en-Bucaramanga.pdf>
- Chávez Romo, C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Posgrado y Sociedad*, 16(2), 1-18.
- Chicago Public Schools. (2011). *Restorative Justice Practices A Guide for School Practitioners. Version 1*. CPS.
- Choya, N. (s. f.). *Prácticas Restaurativas: Círculos y Conferencias*. Junta de Castilla y León. https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/novedades/practicas-restaurativas-modelo-actuacion.ficheros/1135354-04%20Pr%C3%A1cticas%20restaurativas_c%C3%ADrculos%20y%20conferencias.pdf
- Colombo, G. B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104.
- Comisión de la Verdad. (2021). *Los Acuerdo para la Convivencia y el Buen Vivir*. Convivencia Sin Estigmas. <https://comisiondelaverdad.co/especiales/convivencia-sin-estigmas/intro.html>

Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2010). *Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning* (1st ed). International Institute for Restorative Practices.

Decreto 1965 de 2013 Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar., Pub. L. No. Decreto 1965 de 2013 (2013).
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*—*UNESCO Biblioteca Digital*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela- Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)

Domínguez Bilbao, R., & García Dauder, S. (2003). *Introducción a la Teoría Del Conflicto en las organizaciones* (Madrid). Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Rey Juan Carlos.
<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w22409w/semana2.pdf>

Evans, K., & Vaandering, D. (2022). *The little book of restorative justice in education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools*. Good Books.

- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fiorino, V. M., López, L. F., Vázquez, S. F., González, C. F., & Marcos, O. V. (2019). Conflicto, convivencia y Cultura de paz. La resolución de conflictos en ámbito educativo como preparación para la paz. *Revista de Cultura de paz*, 3, 335-349.
- Fisas, V. (2011a). *Educación para una Cultura de Paz* (Quaderns de Construcció de Pau) [20]. Escola de Cultura de Pau. https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Fisas, V. (2011b, noviembre 22). Desmovilización y Reintegración en perspectiva de Reconciliación. *Escola de Cultura de Pau*. <https://escolapau.uab.cat/desmovilizacion-y-reintegracion-en-perspectiva-de-reconciliacion/>
- Fuentes Fuentes, L. S., & Serpa Medrano, Y. (2018). La Escuela. Un Espacio de Convivencia. En *Formación Educativa en el Contexto Social y Cultural: Vol. III* (pp. 37-52). Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” UNERMB. <https://repositorio.cecar.edu.co/handle/cecar/2252>
- García Quintero, D., Cortés Prieto, L. A. A., Gómez Aguilar, I. X., Monroy Sastoque, P. A., Moreno Vega, T. G., Ávila Hernández, T. P., Nocua Caro, D. P., Ramos Colmenares, J., Rodríguez Buenaventura, C. A., Rodríguez Infante, A. N., Rodríguez Ochoa, M. P., Socongocha Romero, Y., Tibocha Avellaneda, J. P., Ruiz Zabala, K. Z., & Laverde Florez, L. V. (2023). Justicia escolar restaurativa en

Bogotá: Una apuesta por la construcción de paz en la escuela. *Secretaría de Educación*.

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/60b488ef-4cbb-4cc2-b19b-f1c2287ae8b5>

Gorjón Gómez, G. de J., Saucedo Villeda, B. J., Gorjón Gómez, G. de J., & Saucedo Villeda, B. J. (2018). Justicia restaurativa, una herramienta de paz en la resolución de conflictos comunitarios. Caso Nuevo León. *Política criminal*, 13(25), 548-571. <https://doi.org/10.4067/S0718-33992018000100548>

Guienge, F. (2020). *El papel de la Justicia Restaurativa en la mediación de conflictos escolares, una mirada desde la experiencia en el Colegio Cooperativo San Antonio de Pardo* [Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17673>

Gumz, E. J., & Grant, C. L. (2009). Restorative Justice: A Systematic Review of the Social Work Literature. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 90(1), 119-126. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.3853>

Gutiérrez-Romero, M. F., López-López, W., Silva, L. M., Gutiérrez-Romero, M. F., López-López, W., & Silva, L. M. (2020). Preferencia hacia la justicia restaurativa y retributiva y su relación con el nivel de competencia moral. *Suma Psicológica*, 27(2), 107-114. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n2.5>

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.

- Harvey, D. (1998). Tercera parte. La experiencia del espacio y el tiempo. En *La condición de la posmodernidad Investigación sobre los orígenes del cambio cultural* (Basil Blackwell Ltd, pp. 223-340). Amorrortu editores.
<http://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae2/u212.pdf>
- Hasomer, A. (2024). *Lawrence Langer, reconocido estudioso de los testimonios del Holocausto, fallece a los 94 años*. Noticias de Israel.
<https://israelnoticias.com/shoah/lawrence-langer-reconocido-estudioso-de-los-testimonios-del-holocausto-fallece-a-los-94-anos/>
- Henaio Loaiza, M. R. (2019). *Relaciones de cuidado en el aula de clase, propuesta de gestión como una estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar, IE José Antonio Galán, La Estrella, Antioquia* [Universidad de Medellín].
<https://repository.udem.edu.co/handle/11407/6246>
- Hopkins, B. (2003). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. J. Kingsley Publishers.
- Hueso García, V. (2000). Johan Galtung: La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia*, 111, 125-159.
- Instituto de Bienestar Familiar. (2022, julio 18). *La justicia restaurativa, un enfoque para fortalecer la convivencia en el entorno educativo*. Portal ICBF - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-ensenan/la-justicia-restaurativa-un-enfoque-para-fortalecer-la-convivencia-en-el>
- Jaramillo, O. (2008). La formación ciudadana en la obra de Freire. *Uni-pluriversidad*, 8(3 SUP), Article 3 SUP. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.1816>

- Jares, X. R. (2006). *Educación para la paz su teoría y su práctica* (Tercera edición). Editorial Popular.
- Johnstone, G., & Van Ness, D. (Eds.). (2007). *Handbook of Restorative Justice* (0 ed.). Willan. <https://doi.org/10.4324/9781843926191>
- Katic, B., Alba, L. A., & Johnson, A. H. (2020). A Systematic Evaluation of Restorative Justice Practices: School Violence Prevention and Response. *Journal of School Violence, 19*(4), 579-593. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1783670>
- Kwan Chung, C. K., & Alegre Brítez, M. Á. (2023). Teoría Interpretativa y su relación con la investigación cualitativa. *Revista UNIDA Científica, 7*(1), Article 1.
- Kwan, K. Y. (2019). Restorative journey in Singapore schools: Fostering student voice initiatives through circle processes. Bridging the East and West. En *Restorative Justice in Educational Settings and Policies* (Wong D.S.W., Gavrielides T., pp. 123-135). RJ4All Publications. [https://scholars.cityu.edu.hk/en/publications/publication\(ae871006-2e51-4d9b-96e3-59cbb4d117a3\).html](https://scholars.cityu.edu.hk/en/publications/publication(ae871006-2e51-4d9b-96e3-59cbb4d117a3).html)
- Ley 1620 de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar., Pub. L. No. Ley 1620 de 2013 (2013). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación, 80*.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162020000300227

- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- Lyotard, J.-F. (1998). Los Derechos de los Otros. En S. Shute & S. Hurley (Eds.), *De los derechos humanos: Las conferencias Oxford Amnesty de 1993*. Editorial Trotta.
- Márquez, Á. (2007). La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria. *Prolegómenos*, 10(20), Article 20. <https://doi.org/10.18359/prole.2543>
- Menza Mambuscay, L. A. (2016). *Justicia restaurativa, una propuesta comunitaria para fortalecer la convivencia escolar del grado quinto dos: Del Colegio Arquidiocesano Juan Pablo II, en Santiago de Cali*. [Universidad del Valle]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/d139d785-209f-468b-a0f5-27722c6eccf8>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar: Ley 1620 de 2013, decreto 1965 de 2013*. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional.
- Ministry of Justice. (s. f.). *Understanding Restorative Justice as a concept of Justice*. Ministry of Justice of Jamaica. <https://moj.gov.jm/sites/default/files/2020-10/UNDERSTANDING%20RESTORATIVE%20JUSTICE.pdf>

- Morrison, B. (2007). Schools and restorative justice. En G. Johnstone & D. W. Van Ness (Eds.), *Handbook of Restorative Justice* (pp. 325--350). Willan.
- Morrison, B. (2015). Restorative justice in education: Changing lenses on education's three Rs. *Restorative Justice*, 3(3), 445-452.
<https://doi.org/10.1080/20504721.2015.1109367>
- Naranjo Flores, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 12, 1-27.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral: Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- Noddings, N. (2013). Educating the Whole Person. En *Education and democracy in the 21st century* (pp. 116-130). Teachers College Press.
- Padilla, A. (2011). *La prestación de servicios a la comunidad Una sanción con oportunidades para desarrollar procesos de Justicia Restaurativa en el Sistema colombiano de Responsabilidad Penal Adolescente*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
<https://repository.iom.int/handle/20.500.11788/1615>
- Parra Vera, O., Sánchez León, N. C., & Gómez Jaramillo, A. (2018). Elementos para una justicia de paz restaurativa. En *Instname:Universidad Santo Tomás*. Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2018.00142>
- Pedraza Rodríguez, S., & Rodríguez León, L. (2020). Enfoques de Educación para la Paz. En E. J. Vargas, C. J. Pertuz, M. Prada Londoño, W. Herrera, M. Pérez Lasprilla, K. Galeano Sánchez, J. A. Carabali, V. Cura Álvarez, V. Suárez Galvis, R. Méndez Suárez, M. Prada Dussán, P. Valbuena Latorre, J. R. Jimenez, Á. Salas García, M.

- T. Palacios, C. Peralta González, N. Gonzalez Tamayo, & N. Perez Martinez, *Los otros en mí. Estudios sobre educación para la paz, ciudadanía y derechos humanos. Tomo I* (2020.^a ed.). Universidad Pedagógica Nacional.
<https://doi.org/10.17227/op.2020.8643>
- Pérez Saucedo, J. B., & Zaragoza Huerta, J. (2011). Justicia restaurativa: Del castigo a la reparación. 9786077679394.
<http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/32621>
- Pontificia Universidad Javeriana. (s. f.). *Colombia, uno de los países con mayor exposición al bullying o acoso escolar*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado 7 de mayo de 2024, de <https://www.javeriana.edu.co/-/noticia-colombia-uno-de-los-pa%C3%ADses-con-mayor-exposici%C3%B3n-al-bullying-o-acoso-escolar>
- Prieto, L., Lozano, K., & Línea Convivencia y Seguridad Ciudadana. (2022, agosto 8). *Bullying, una radiografía de la convivencia en las instituciones educativas de Colombia*. PARES Fundación Paz y Reconciliación.
<https://www.pares.com.co/post/bullying-una-radiografía-de-la-convivencia-en-las-instituciones-educativas-de-colombia>
- RAE. (s. f.). Protocolo | Diccionario de la lengua española. En «*Diccionario de la lengua española*»—*Edición del Tricentenario*. Recuperado 5 de junio de 2024, de <https://dle.rae.es/protocolo>
- Ragin, C. C. (2007). Capítulo Cuatro. El uso de los métodos cualitativos para el estudio de los aspectos comunes. En *La construcción de la investigación social*.

Introducción a los métodos y su diversidad. Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes, SAGE Publications.

Ramírez Sánchez, C. M. (2019). Percepción de la Justicia Restaurativa en la Escuela como opción de construcción de paz escolar. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 8, 163-175.

Román Rincón, H. Y. (2014). *Propuesta de gestión para mejorar la convivencia escolar desde los parámetros de la justicia restaurativa en la Institución Educativa y Cultural Jesús Amigo de la ciudad de Medellín, Antioquia* [Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/jspui/handle/10839/853>

Russi, B. (1998). Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (Miguel Ángel Calderón, pp. 75-115). Pearson Educación.

Sarre, R. (2007). Review Essay: Themes and Issues in Restorative Justice. *Criminal Justice Review*, 32(2), 156-162. <https://doi.org/10.1177/0734016807300498>

Senado de la República de Colombia. (2022, noviembre 23). *Colombia con alarmante aumento en cifras de Bullying*. Senado de la República. <https://www.senado.gov.co/index.php/component/content/article/13-senadores/4205-colombia-con-alarante-aumento-en-cifras-de-bullying>

Stauffer, J. (2015). Introduction y Hearing. En *Ethical Loneliness: The Injustice of Not Being Heard* (pp. 1-9, 69-111). Columbia University Press.

Taba-Moreno, N. (2021). TRATAMIENTO PSICOLÓGICO Y LA REPARACIÓN INTEGRAL DEL DAÑO EN CASO DE VIOLENCIA FAMILIAR: JUSTICIA

RESTAURATIVA. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 33(S2), 91-98. <https://doi.org/10.33975/riuiq.vol33nS2.617>

Tessman, L. (2015). Witnessing Moral Failure. En *Moral Failure: On the Impossible Demands of Morality* (Oxford University Press, pp. 153-174).

Universidad del Norte (Consultorio Jurídico). (s. f.). *Instructivo para la actualización de los de Manuales de Convivencia Escolar*. Unidad de Párcticas Jurídico-Políticas y Servicios a la Comunidad. https://www.uninorte.edu.co/documents/14439846/14609973/C-18362_EI_JUR_Manual-colegios-Dq8lPrjA.pdf

Van Ness, D. W., & Heetderks Strong, K. H. (2010). *Restoring Justice: An Introduction to Restorative Justice*. Routledge.

Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i2.527>

Wearmouth, J., Mckinney, R., & Glynn, T. (2007). Restorative justice in schools: A New Zealand example. *Educational Research*, 49(1), 37-49. <https://doi.org/10.1080/00131880701200740>

Wong, D. S. W., Cheng, C. H. K., Ngan, R. M. H., & Ma, S. K. (2011). Program Effectiveness of a Restorative Whole-School Approach for Tackling School Bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6), 846-862. <https://doi.org/10.1177/0306624X10374638>

Zapata, G. A. Z. (2016). LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE PAZ: JUSTICIA

RESTAURATIVA Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS. *Publicatio*

UEPG: Ciências Sociais Aplicadas, 24(3), Article 3.

<https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/9337>

Zehr, H. (2007). *El Pequeño Libro De La Justicia Restaurativa*. Good Books.

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf

Anexos

1. Consentimiento informado dirigido a Padres o Acudientes de Familia para la participación de sus hijos o hijas



Bogotá. D.C. [Fecha] Señores
Padres de Familia y/o Acudientes
Universidad del Rosario
Bogotá. D.C.

Cordial Saludo,

Por medio de la presente me permito solicitar su autorización y consentimiento para la participación de su hijo(a) en el proyecto de investigación “Justicia Restaurativa en la escuela: ventajas y limitaciones desde las experiencias de la Comunidad Educativa”, a cargo de la Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Valentina Acosta Acosta, y dirigido por PhD Beira Aguilar Rubiano, avalado institucionalmente por la Universidad del Rosario.

Dicho proyecto tiene como características:

Objetivo: Analizar cuáles han sido las experiencias de la comunidad educativa (comités de convivencia, padres de familia o acudientes, maestros y estudiantes) en la aplicación del enfoque restaurativo para la resolución de conflictos convivenciales a fin de conocer sus ventajas y limitaciones en un colegio de Bogotá.

Responsables: Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Valentina Acosta Acosta.
Tutora de la investigación: PhD Beira Aguilar Rubiano

Procedimiento: Previa autorización de la institución, presentación del proyecto a la comunidad educativa (Coordinadores escolares, Comité de Convivencia, Representante estudiantil, Representante de maestros y Representante de padres de familia) y el consentimiento informado por parte de los padres y el (la) adolescente, debidamente firmado, se procederá a aplicar los

siguientes instrumentos “encuesta o entrevista grupal (grupo focal)”, cuya contestación dura aproximadamente 20 minutos.

Agradeciendo su atención,
Cordialmente,

Valentina Acosta Acosta

Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales

Escuela de Ciencias Humanas

Universidad del Rosario

Correo electrónico: valentina.acosta@urosario.edu.co Tutora
de investigación: PhD Beira Aguilar Rubiano

Docente de la Escuela de Ciencias Humanas en Universidad del Rosario Se
adjunta: Formato de consentimiento informado

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Nosotros: _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía
número _____ de _____, en calidad de progenitor(a)
tutor(a) legal _____, y _____, identificado(a) con la cédula
de
ciudadanía número _____ de _____, en calidad de

progenitor(a) _____ tutor(a) legal _____, de
_____, deseamos manifestar a través de este documento, que fuimos informados suficientemente
y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y
beneficios implicados en la participación de nuestro hijo(a), en el proyecto de investigación:

“Justicia Restaurativa en la escuela: ventajas y limitaciones desde las experiencias de la
Comunidad Educativa”, que se describe a continuación:

Equipo De Investigación

Valentina Acosta Acosta, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Escuela de
Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario. Tutora de investigación: PhD Beira Aguilar
Rubiano, profesora de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario.

Objetivo:

Analizar cuáles han sido las experiencias de la comunidad educativa (comités de convivencia, padres de familia o acudientes, maestros y estudiantes) en la aplicación del enfoque restaurativo para la resolución de conflictos convivenciales a fin de conocer sus ventajas y limitaciones en un colegio de Bogotá.

Procedimiento:

Contestar una serie de preguntas cuya respuesta quedará de manera anónima y confidencial, cuya contestación dura aproximadamente 20 minutos. Nuestro hijo(a) se compromete a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos.

Participación Voluntaria

La participación de nuestro hijo(a) en este estudio es completamente voluntaria, si él o ella se negara a participar o decidiera retirarse, esto no le generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo desea, nuestro hijo(a) informaría los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

Riesgos De Participación

El riesgo por participar en este estudio es mínimo, ya que se implementan como herramientas entrevistas semiestructuradas y una encuesta acerca de un tema (el modelo de justicia restaurativa, específicamente, los círculos restaurativos) que es familiar y promovido dentro de la institución. Asimismo, tanto las entrevistas como la encuesta se planean realizar dentro de la institución educativa.

Registro De Audio (entrevista)

En caso de participar en la entrevista se le preguntará a él/ la o los participantes su consentimiento para realizar un registro de audio, en caso de que desee o deseen parar o finalizar la grabación se parará. Durante este proceso se garantiza la confidencialidad y el acceso a estos recursos será el grupo de investigación los únicos quienes tendrán acceso a esta información.

Confidencialidad

La información suministrada por nuestro hijo(a) **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación. Los registros de audio y respuestas de la encuesta se mantendrán en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un código que será usado para referirse a cada uno.

Así mismo, declaramos que fuimos informados suficientemente y comprendemos que tenemos derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que mi hijo(a) o nosotros tengamos sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que mi hijo(a) y nosotros tenemos el derecho de solicitar los resultados de la entrevista y encuesta que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que mi hijo(a) tiene en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales hemos hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, nos permitimos informar que consentimos, de forma libre y espontánea, la participación de nuestro hijo(a) en el mismo. Este consentimiento no inhibe el derecho que tiene mi hijo(a) de ser informado(a) suficientemente y comprender los puntos mencionados previamente y a ofrecer su asentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y espontánea, por lo que entiendo que mi firma en este formato no obliga su participación.

Entrega de Resultados

Los resultados de la presente investigación se realizarán de dos maneras. La primera, Valentina Acosta Acosta, investigadora principal y estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, realizará una presentación dirigida a la comunidad educativa para que los hallazgos puedan ser compartidos y, la segunda, será el envío del documento final aprobado por la institución educativa, Universidad del Rosario.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del _____ mes _____ de _____,

Firma

_____ Nombre

C. C. No. _____ de

Firma: _____

Nombre

C. C. No. _____ de

Indique aquí la dirección de correo electrónico por medio del que desea recibir el documento final de la presente investigación:

Formato de la Universidad Católica de Colombia adaptado por Valentina Acosta A

(Firma de Valentina Acosta A)

Investigador principal de la investigación Valentina
Acosta Acosta
Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales
Escuela de Ciencias Humanas
Universidad del Rosario

Tutora de investigación: PhD Beira Aguilar Rubiano
Correo electrónico: valentina.acosta@urosario.edu.co

2. Consentimiento informado dirigido a Maestros o Maestras para participar de la investigación



Bogotá. D.C. [Fecha]

Señores

Docente

Universidad del Rosario

Bogotá. D.C.

Cordial Saludo,

Por medio de la presente me permito confirmar su participación en el proyecto de investigación “Justicia Restaurativa en la escuela: ventajas y limitaciones desde las experiencias de la Comunidad Educativa”, a cargo de la Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Valentina Acosta Acosta, y dirigido por PhD Beira Aguilar Rubiano, avalado institucionalmente por la Universidad del Rosario.

Dicho proyecto tiene como características:

Objetivo: Analizar cuáles han sido las experiencias de la comunidad educativa (comités de convivencia, padres de familia o acudientes, maestros y estudiantes) en la aplicación del enfoque restaurativo para la resolución de conflictos convivenciales a fin de conocer sus ventajas y limitaciones en un colegio de Bogotá.

Responsables: Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Valentina Acosta Acosta.
Tutora de la investigación: PhD Beira Aguilar Rubiano

Procedimiento: Previa autorización de la institución, presentación del proyecto a la comunidad educativa (Coordinadores escolares, Comité de Convivencia, Representante estudiantil, Representante de maestros y Representante de padres de familia) y el consentimiento informado, debidamente firmado, se procederá a aplicar los siguientes instrumentos “entrevista semiestructurada”, cuya contestación dura aproximadamente 20 minutos.

Agradeciendo su atención,
Cordialmente,

Valentina Acosta Acosta

Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales
Escuela de Ciencias Humanas
Universidad del Rosario

Correo electrónico: valentina.acosta@urosario.edu.co Tutora
de investigación: PhD Beira Aguilar Rubiano
Docente de la Escuela de Ciencias Humanas en Universidad del Rosario

Se adjunta: Formato de consentimiento informado

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, identificado(a) con la cédula de ciudadanía número _____ de _____, deseo manifestar a través de este documento, que fui informado suficientemente y comprendo la justificación, los objetivos, los procedimientos y las posibles molestias y beneficios implicados en mi participación en el proyecto de investigación: “Justicia Restaurativa en la escuela: ventajas y limitaciones desde las experiencias de la Comunidad Educativa”, que se describe a continuación:

Equipo De Investigación

Valentina Acosta Acosta, estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario. Tutora de investigación: PhD Beira Aguilar Rubiano, profesora de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario.

Objetivo:

Analizar cuáles han sido las experiencias de la comunidad educativa (comités de convivencia, padres de familia o acudientes, maestros y estudiantes) en la aplicación del enfoque restaurativo para la resolución de conflictos convivenciales a fin de conocer sus ventajas y limitaciones en un colegio de Bogotá.

Procedimiento:

Contestar unos cuestionarios de manera anónima y confidencial, cuya contestación dura aproximadamente 20 minutos. Me comprometo a contestar sinceramente para que la investigación arroje resultados válidos.

Participación Voluntaria

Mi participación en este estudio es completamente voluntaria, si me negara a participar o decido retirarme, esto no me generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. Si lo deseo, informaré los motivos de dicho retiro al equipo de investigación.

Riesgos De Participación

El riesgo por participar en este estudio es mínimo, ya que se implementan como herramientas entrevistas semiestructuradas y una encuesta acerca de un tema (el modelo de justicia restaurativa, específicamente, los círculos restaurativos) que es familiar y promovido dentro de la institución. Asimismo, tanto las entrevistas como la encuesta se planean realizar dentro de la institución educativa.

Registro de audio (entrevista)

En caso de participar en la entrevista se le preguntará a él/ la o los participantes su consentimiento para realizar un registro de audio, en caso de que desee o deseen parar o finalizar la grabación se parará. Durante este proceso se garantiza la confidencialidad y el acceso a estos recursos será el grupo de investigación los únicos quienes tendrán acceso a esta información.

Confidencialidad

La información suministrada por mí **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar mi nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un

sitio seguro. Todos los participantes serán identificados por un número como: docente 1 o docente 2 para referirse a los implicados, priorizando su anonimato.

Así mismo, declaro que fui informado suficientemente y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que tengo el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que tengo en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales he hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, me permitimos informar que asiento, de forma libre y espontánea, mi participación en el mismo.

Entrega de Resultados

Los resultados de la presente investigación se realizarán de dos maneras. La primera, Valentina Acosta Acosta, investigadora principal y estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, realizará una presentación dirigida a la comunidad educativa para que los hallazgos puedan ser compartidos y, la segunda, será el envío del documento final aprobado por la institución educativa, Universidad del Rosario.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de

_____, el día _____, del _____ mes
_____ de _____,

Firma

_____ Nombre

C. C. No. _____ de

Indique aquí la dirección de correo electrónico por medio del que desea recibir el documento final de la presente investigación:

*Formato de la Universidad Católica de Colombia adaptado por Valentina Acosta A
(Firma de Valentina Acosta A)*

Investigador principal de la investigación Valentina
Acosta Acosta

Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales
Escuela de Ciencias Humanas
Universidad del Rosario
Tutora de investigación: PhD Beira Aguilar Rubiano
Correo electrónico: valentina.acosta@urosario.edu.co

3. Asentimiento informado para los estudiantes



Bogotá. D.C. [Fecha]

Estimados

Estudiantes

Universidad del Rosario
Bogotá. D.C.

Cordial Saludo,

Por medio de la presente me permito confirmar su participación en el proyecto de investigación “Justicia Restaurativa en la escuela: ventajas y limitaciones desde las experiencias de la Comunidad Educativa”, a cargo de la Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Valentina Acosta Acosta, y dirigido por PhD Beira Aguilar Rubiano, avalado institucionalmente por la Universidad del Rosario.

Dicho proyecto tiene como características:

Objetivo: Analizar cuáles han sido las experiencias de la comunidad educativa (comités de convivencia, padres de familia o acudientes, maestros y estudiantes) en la aplicación del enfoque restaurativo para la resolución de conflictos convivenciales a fin de conocer sus ventajas y limitaciones en un colegio de Bogotá.

Responsables: Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, Valentina Acosta Acosta.
Tutora de la investigación: PhD Beira Aguilar Rubiano

Procedimiento: Previa autorización de la institución, presentación del proyecto a la comunidad educativa (Coordinadores escolares, Comité de Convivencia, Representante estudiantil, Representante de maestros y Representante de padres de familia) y el asentimiento informado, debidamente firmado, se procederá a aplicar los siguientes instrumentos “entrevista grupal (grupo focal) o encuesta”, cuya contestación dura aproximadamente 20 minutos.

Agradeciendo su atención,
Cordialmente,

Valentina Acosta Acosta

Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales
Escuela de Ciencias Humanas
Universidad del Rosario

Correo electrónico: valentina.acosta@urosario.edu.co Tutora
de investigación: PhD Beira Aguilar Rubiano
Docente de la Escuela de Ciencias Humanas en Universidad del Rosario
Se adjunta: Asentimiento informado

Asentimiento informado: Participación en el Grupo Focal

FORMATO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Grupo Focal

Te estamos invitando a participar en el proyecto de investigación: “Justicia Restaurativa en la escuela: ventajas y limitaciones desde las experiencias de la Comunidad Educativa”.

Lo que te proponemos es participar en una entrevista grupal en la que responderás una serie de preguntas relacionadas con tu participación en los círculos restaurativos que se llevan a cabo en el colegio, cuya contestación dura aproximadamente veinte minutos. Te solicitamos responder sinceramente la información para que la investigación arroje resultados válidos. La entrevista o la entrevista grupal (grupo focal) se realizará en el colegio donde estudias actualmente.

Tu participación en este estudio es completamente voluntaria, si en algún momento te negarás a participar o decides retirarte, esto no te generará ningún problema, ni tendrá consecuencias a nivel institucional, ni académico, ni social. El equipo de investigación que

dirige el estudio lo conforma: Valentina Acosta Acosta de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario.

La información suministrada por mí **será confidencial**. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar mi nombre o datos de identificación. Se mantendrán los cuestionarios y en general cualquier registro en un sitio seguro. En bases de datos, todos los participantes serán identificados por un número como: estudiante 1 o estudiante 2 para referirse a los implicados, priorizando su anonimato.

Así mismo, declaro que fui informado suficientemente y comprendo que tengo derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación, antes, durante y después de su ejecución; que tengo el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que conteste durante la misma. Considerando que los derechos que tengo en calidad de participante de dicho estudio, a los cuales he hecho alusión previamente, constituyen compromisos del equipo de investigación responsable del mismo, me permitimos informar que asiento, de forma libre y espontánea, mi participación en el mismo.

Registro de audio (entrevista)

En caso de participar en la entrevista se le preguntará a él/ la o los participantes su consentimiento para realizar un registro de audio, en caso de que desee o deseen parar o finalizar la grabación se parará. Durante este proceso se garantiza la confidencialidad y el acceso a estos recursos será el grupo de investigación los únicos quienes tendrán acceso a esta información.

Entrega de Resultados

Los resultados de la presente investigación se realizarán de dos maneras. La primera, Valentina Acosta Acosta, investigadora principal y estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales, realizará una presentación dirigida a la comunidad educativa para que los hallazgos puedan ser compartidos y, la segunda, será el envío del documento final aprobado por la institución educativa, Universidad del Rosario.

En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de

_____, el día _____, del mes _____ de _____,

Firma _____

Nombre _____ Curso_Edad:

Documento de identificación No.

Indica aquí la dirección de correo electrónico por medio del que deseas recibir el documento final de la presente investigación:

Formato de la Universidad Católica de Colombia adaptado por Valentina Acosta A
(Firma Valentina Acosta A)

Investigador principal de la investigación

Valentina Acosta Acosta

Estudiante de Licenciatura en Ciencias Sociales

Escuela de Ciencias Humanas

Universidad del Rosario

Tutora de investigación: PhD Beira Aguilar Rubiano

Correo electrónico: valentina.acosta@urosario.edu.co