



EL RETO DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

Comprensión y gestión de las violencias en la escuela
desde un enfoque restaurativo

Compiladores

Isabel Puerta Lopera
Luis Fernando Builes Builes



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Derecho y Ciencias Políticas



tirant
lo blanch

**EL RETO DE LA CONVIVENCIA
EN LA ESCUELA**

**Comprensión y gestión de las violencias en la escuela
desde un enfoque restaurativo**

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA EDITORIAL TIRANT LO BLANCH

MARÍA JOSÉ AÑÓN ROIG
*Catedrática de Filosofía del Derecho de la
Universidad de Valencia*

ANA CAÑIZARES LASO
*Catedrática de Derecho Civil
de la Universidad de Málaga*

JORGE A. CERDIO HERRÁN
*Catedrático de Teoría y Filosofía de
Derecho. Instituto Tecnológico
Autónomo de México*

JOSÉ RAMÓN COSSÍO DÍAZ
*Ministro en retiro de la Suprema Corte
de Justicia de la Nación y miembro de
El Colegio Nacional*

EDUARDO FERRER MAC-GREGOR POISOT
*Juez de la Corte Interamericana de Derechos
Humanos, Investigador del Instituto de
Investigaciones Jurídicas de la UNAM*

OWEN FISS
*Catedrático emérito de Teoría del Derecho de la
Universidad de Yale (EEUU)*

JOSÉ ANTONIO GARCÍA-CRUCES GONZÁLEZ
*Catedrático de Derecho Mercantil
de la UNED*

LUIS LÓPEZ GUERRA
*Catedrático de Derecho Constitucional de la
Universidad Carlos III de Madrid*

ÁNGEL M. LÓPEZ Y LÓPEZ
*Catedrático de Derecho Civil de la
Universidad de Sevilla*

MARTA LORENTE SARIÑENA
*Catedrática de Historia del Derecho de la
Universidad Autónoma de Madrid*

JAVIER DE LUCAS MARTÍN
*Catedrático de Filosofía del Derecho y Filosofía
Política de la Universidad de Valencia*

VÍCTOR MORENO CATENA
*Catedrático de Derecho Procesal
de la Universidad Carlos III de Madrid*

FRANCISCO MUÑOZ CONDE
*Catedrático de Derecho Penal
de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla*

ANGELIKA NUSSBERGER
*Catedrática de Derecho Constitucional e Internacional
en la Universidad de Colonia (Alemania)
Miembro de la Comisión de Venecia*

HÉCTOR OLASOLO ALONSO
*Catedrático de Derecho Internacional de la
Universidad del Rosario (Colombia) y Presidente del
Instituto Ibero-Americano de La Haya (Holanda)*

LUCIANO PAREJO ALFONSO
*Catedrático de Derecho Administrativo de la
Universidad Carlos III de Madrid*

CONSUELO RAMÓN CHORNET
*Catedrática de Derecho Internacional
Público y Relaciones Internacionales
de la Universidad de Valencia*

TOMÁS SALA FRANCO
*Catedrático de Derecho del Trabajo y de la
Seguridad Social de la Universidad de Valencia*

IGNACIO SANCHO GARGALLO
*Magistrado de la Sala Primera (Civil) del
Tribunal Supremo de España*

TOMÁS S. VIVES ANTÓN
*Catedrático de Derecho Penal de la
Universidad de Valencia*

RUTH ZIMMERLING
*Catedrática de Ciencia Política de la
Universidad de Mainz (Alemania)*

Procedimiento de selección de originales, ver página web:

www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales

EL RETO DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

Comprensión y gestión de las violencias en la escuela
desde un enfoque restaurativo

Compiladores

ISABEL PUERTA LOPERA

LUIS FERNANDO BUILES BUILES



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

tirant lo blanch

Bogotá D.C., 2023

Copyright © 2023

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores y del editor.

En caso de erratas y actualizaciones, la Editorial Tirant lo Blanch publicará la pertinente corrección en la página web www.tirant.com.

El reto de la convivencia en la escuela. Comprensión y gestión de las violencias en la escuela desde un enfoque restaurativo / Isabel Puerta Lopera y Luis Fernando Builes Builes, compiladores; prólogo de Jean Schmitz. -- 1. edición. -- Medellín: Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia; Bogotá: Tirant lo Blanch, 2023.

256 páginas.

ISBN: 978-84-1130-620-1

1. Violencia escolar – Prevención. 2. Justicia restaurativa. 3. Acoso escolar.

4. Educación para la paz. I. Puerta Lopera, Isabel, compiladora. II. Builes Builes, Luis Fernando, compilador. III. Schmitz, Jean, prólogo. IV. Título.

LC-LB3013.3

371.7/82-DDC

© Universidad de Antioquia
Isabel Puerta Lopera
Luis Fernando Builes Builes

© TIRANT LO BLANCH
EDITA: TIRANT LO BLANCH
Calle 69A No. 4-88, Bogotá D.C.
Telf.: 4660171
Email: tlb@tirant.com
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.com/co/
ISBN: 978-84-1130-620-1
MAQUETA: Dissert Ediciones

Si tiene alguna queja o sugerencia, envíenos un mail a: atencioncliente@tirant.com. En caso de no ser atendida su sugerencia, por favor, lea en www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa nuestro procedimiento de quejas.

Responsabilidad Social Corporativa: <http://www.tirant.net/Docs/RSCtirant.pdf>

Autores

CATALINA ANDREA LÓPEZ RICO
CLAUDIA MARCELA PORTACIO MERCADO
DANIEL ALFONSO ESCOBAR ZAMORA
DAVID IGNACIO MOLINA VELÁSQUEZ
DIANA MARÍA RESTREPO RODRÍGUEZ
GIOVANNI ALBERTO ZAPATA CARDONA
ISABEL PUERTA LOPERA
LUIS FERNANDO BUILES BUILES
LUZ MARINA MONROY FLÓREZ
MARÍA ISABEL URIBE LÓPEZ
MARTA CECILIA PALACIO ARTEAGA
MARTHA CECILIA SEPÚLVEDA ALZATE
PAOLA MILENA SAMPEDRO OSSA

Lista de siglas

CEC	Comité escolar de convivencia
CE	Comunidad educativa
SNCRPA	Coordinación de Responsabilidad Penal para Adolescentes
DHS y R	Derechos humanos, sexuales y reproductivos
EE	Establecimientos educativos
IETSJ	Institución Educativa de Trabajo San José
IE	Instituciones educativas
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
JR	Justicia Restaurativa
MC	Manuales de convivencia
MARC	Mecanismos alternativos de resolución de conflictos
MEN	Ministerio de Educación Nacional
NNA	Niños, niñas y adolescentes
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OIM	Organización Internacional para las Migraciones
PP	Prácticas pedagógicas
PR	Prácticas restaurativas
PJJR	Programa de Justicia Juvenil Restaurativa
PACO	Programa Paz, Acción y Convivencia
PEI	Proyecto educativo institucional
RAE	Real Academia Española de la Lengua
RAI	Ruta de atención integral
SIUCE	Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar
SRPA	Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes
SNCE	Sistema Nacional de Convivencia Escolar

Índice

Lista de siglas	9
Prólogo	17
JEAN SCHMITZ	
<i>Presentación</i>	
Convivir sin dañar: otras respuestas que desafían lo retributivo en la escuela	21
ISABEL PUERTA LOPERA	

Parte I.

Introducción. Violencias, conflictos, justicias escolares

Capítulo 1.

Erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos: una asignatura pendiente en la escuela	35
CLAUDIA MARCELA PORTACIO MERCADO	
Afectaciones a la convivencia en la escuela: conflictos y violencias	35
Los conflictos	35
Las violencias	38
Las violencias en Colombia y su relación con las violencias en la escuela	42
El castigo en la escuela colombiana como violencia institucionalizada: transformaciones a través del tiempo.....	43
Violencias en la escuela: un discurso reciente en Colombia.....	49
Conclusiones.....	54
Referencias.....	55

Capítulo 2.

Justicia en la escuela: retribución, negociación o restauración	59
CLAUDIA MARCELA PORTACIO MERCADO	
Introducción.....	59
Ley 1620: un acercamiento a las diversas formas de justicia en la escuela	62
Formas de justicia en la escuela: retribución, negociación o restauración	67
Retribución	67
Negociación	69
Negociación directa: “hablar hasta entenderse”.....	71
Negociación asistida: la mediación	71
Restauración	73
Algunas reflexiones	74
Referencias.....	75

*Parte II.***Aspectos pedagógicos y didácticos de las prácticas y la justicia restaurativa***Capítulo 3.*

Movimientos restauradores: prácticas restaurativas en la escuela.....	79
CLAUDIA MARCELA PORTACIO MERCADO	
GIOVANNI ALBERTO ZAPATA CARDONA	
ISABEL PUERTA LOPERA	
LUIS FERNANDO BUILES BUILES	
MARTHA CECILIA SEPÚLVEDA ALZATE	
PAOLA MILENA SAMPEDRO OSSA	
El espectro de PR y su posible instalación en los establecimientos educativos (EE) .	81
Prácticas restaurativas informales o diálogo restaurativo	82
Prácticas restaurativas más o menos formales	84
Prácticas restaurativas formales.....	85
Conclusiones.....	87
Referencias.....	88

Capítulo 4.

Prácticas pedagógicas–prácticas restaurativas: ¿Es posible un acercamiento?.....	89
MARTHA CECILIA SEPÚLVEDA ALZATE	
Presentación	89
Necesidad de un acercamiento entre prácticas pedagógicas y prácticas restaurativas	91
¿En dónde confluyen ambas prácticas?.....	92
Transformación: clave que hace visible el encuentro entre prácticas pedagógicas y prácticas restaurativas	95
Cambio de mentalidad	97
Cambios en la forma de asumir la convivencia	98
Cambios en las estructuras de la escuela.....	98
Algunas estrategias pedagógicas.....	98
Proyectos pedagógicos.....	98
Trabajo colaborativo.....	99
Conclusiones: a modo de reflexión	100
Referencias.....	101

Capítulo 5.

Algunas pistas que facilitan la instalación de prácticas restaurativas en los establecimientos educativos.....	105
LUIS FERNANDO BUILES BUILES	
“La escuela de hoy” y “La escuela que queremos”.....	107
Las pistas para facilitar la instalación de las PR en los EE.....	109
Referencias.....	114

*Capítulo 6.***Ritualizar el aula desde lo restaurativo. Algunas consideraciones 117**

GIOVANNI ALBERTO ZAPATA CARDONA

Punto de partida.....	117
Una nueva alternativa: los movimientos restauradores.....	122
Pistas para la consolidación del aula restaurativa	124
Principios del aula restaurativa.....	125
Elementos de lo ritual en las prácticas restaurativas	127
Características de un maestro restaurativo	129
El lenguaje restaurativo	130
Otras consideraciones en el aula restaurativa	131
Conclusiones.....	131
Referencias.....	133

*Capítulo 7.***Prácticas restaurativas como acontecimiento pedagógico..... 137**

PAOLA MILENA SAMPEDRO OSSA

MARÍA ISABEL URIBE LÓPEZ

Marco normativo colombiano.....	140
El acontecimiento pedagógico: momentos y lugares en la escuela	142
Prácticas restaurativas	144
Algunas prácticas restaurativas	150
Conclusiones.....	153
Referencias.....	154

*Capítulo 8.***Cómo usar en la escuela el enfoque restaurativo, o la metáfora de Martina y las gafas restaurativas 157**

DIANA RESTREPO RODRÍGUEZ

Introducción.....	157
Lunes: el inicio de clases.....	158
Martes: los primeros grandes retos.....	160
Miércoles: un pequeño encuentro restaurativo y un círculo con el grupo	167
Jueves: la prevención del conflicto	170
Viernes: la gestión del conflicto	172
Sábado: reflexiones en casa	173
Domingo: día para descansar y soñar	173
Referencias.....	174

*Capítulo 9.***Una oportunidad para transitar del miedo a la reconciliación: historia de un caso real..... 177**

CATALINA ANDREA LÓPEZ RICO

DANIEL ALFONSO ESCOBAR ZAMORA

Introducción.....	177
Antecedentes del caso.....	178

Momento uno. El conflicto.....	178
Momento dos. Actuación ante las autoridades del SRPA	179
Momento tres. Juicio.....	179
Actividades cumplidas en el proceso restaurativo	180
Momento cuarto. Justicia restaurativa en la ejecución de la sanción.....	180
Momento quinto. Inicio del proceso restaurativo	183
Momento sexto. Encuentro con las ofensoras y la víctima: camino a la responsabilización y propuestas de reparación	184
Momento séptimo. Práctica restaurativa: círculo de paz, una oportunidad para el diálogo	186
Resultados.....	187
Momento octavo. Preparación para el encuentro con la institución educativa. La oportunidad de dialogar sin señalamientos.....	187
Momento noveno. Encuentro con la institución educativa, otras instituciones y cierre del proceso restaurativo. Un final para todos	189
Momento décimo. Entrega del proceso restaurativo: hacer visible lo invisible	193
Conclusiones y recomendaciones.....	194
Referencias.....	197

Parte III.

Lo humano en las prácticas restaurativas

Capítulo 10.

Implementación de un programa de justicia restaurativa escolar apuntalado en la gestión de emociones.....	201
DAVID IGNACIO MOLINA VELÁSQUEZ	
Introducción.....	201
Claridades conceptuales	202
Principios pedagógicos relacionados con la JR.....	202
Competencias ciudadanas que desarrolla la JR	203
Emociones, culpa, violencia y reparación	204
Emociones primarias y secundarias	204
Violencia y culpa	207
Reparación y gestión de emociones	208
Estrategias de dinamización de la JR en la escuela	209
Algunas historias... ..	210
Conclusiones y recomendaciones.....	211
Referencias.....	212

Capítulo 11.

Lo humano en las prácticas restaurativas.....	213
MARTA CECILIA PALACIO ARTEAGA	
Referencias.....	220

Índice	15
 <i>Capítulo 12.</i>	
Arte y justicia restaurativa en la escuela. Matices esenciales en la construcción de paz	221
LUZ MARINA MONROY FLÓREZ	
Referencias.....	233
 <i>Capítulo 13.</i>	
Ética y justicia restaurativa en la escuela: cuando el otro importa	235
ISABEL PUERTA LOPERA	
Referencias.....	247
 Autoras y autores	 249

Prólogo

Cuando me propusieron escribir el prólogo de un libro que aborda la cuestión de la convivencia escolar desde la comprensión y gestión de los conflictos y violencias a través del enfoque restaurativo, me entusiasmé al instante por la pasión y convicción que me ligan con estas cuestiones.

Mis primeros pasos con respecto al enfoque restaurativo se dieron en el 2003 dentro del sistema de justicia penal juvenil peruano, impulsando una visión más humana de la justicia, no la que se funda sobre la culpa y el castigo, sino sobre la responsabilización por los actos cometidos por el ofensor, su obligación en reparar, de una manera u otra, los daños causados a las personas afectadas con el fin de propiciar la transformación de las relaciones y comportamientos. Esta etapa estuvo llena de bellos aprendizajes y resultados sorprendentes, fuera de lo común; hizo parte de un largo proceso desafiante, espolvoreado de obstáculos y dificultades. En el 2010, motivado por el fruto de esa humilde experiencia, decidí extender esta práctica a otros ámbitos, entre ellos, el sistema educativo. Desde entonces he tenido múltiples oportunidades de acompañar y facilitar mecanismos restaurativos con estudiantes y equipos docentes. Nada me puede convencer más que mi propia vivencia en estos años para afirmar que el enfoque restaurativo proporciona importantes beneficios y ventajas en cuanto a la convivencia escolar; contribuye en desarrollar relaciones sanas, fuertes y duraderas, y prevenir tensiones, conflictos y violencias, al dotar tanto al profesorado como al alumnado de las aptitudes necesarias para que sepan cómo afrontar los conflictos y las violencias y transformarlos en aprendizajes y crecimiento.

El tema de la convivencia escolar constituye la columna medular de este libro; sus autores explican y sustentan su importancia con detalles, además de que analizan y aclaran, desde diferentes perspectivas, los conflictos y las violencias que la amenazan y la afectan, y proponen por ello procesos y mecanismos restaurativos para prevenir, gestionar y erradicar las diversas violencias y transformar de manera positiva los conflictos en aprendizajes.

No olvidemos que los conflictos son parte de la vida humana; siempre los ha habido y siempre los habrá. Se suele pensar que los conflictos son negativos, simplemente por el hecho de asociarlos equivocadamente con mucha frecuencia a la violencia. Sin embargo, la gran mayoría de los conflictos no son violentos, de modo que el problema no es el conflicto en sí, sino el proceso de cómo se los gestiona y con qué finalidad. En cambio, todas las violencias afectan de distintas maneras y con niveles variados de intensidad, impidiendo, perjudicando o quebrando el sentido de comunidad.

Este libro no solo es una gran fuente de información, sino también una caja de herramientas y procesos para promover y desarrollar un sentido de comunidad escolar, afrontar restaurativamente los conflictos y las violencias.

Encontrarán en estas páginas una estructura organizada en capítulos, cada uno de los cuales permite una lectura independiente, pero al mismo tiempo como parte de un engranaje que, en forma de todo, se aglutina en torno a tres aspectos:

El primero se dedica a introducir y aclarar los conceptos de violencias, conflictos y justicias escolares en el contexto colombiano, que, como se sabe, ha vivido por décadas violencias, las cuales repercuten en el ámbito escolar. Se señala allí que hay diferentes formas de justicia en la escuela y que las normas jurídicas por sí solas no resuelven situaciones problemáticas; ellas apenas se constituyen en una herramienta necesaria, pero no suficiente para superarlas. Por ello, los autores instan a erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos, de una manera distinta a la que corresponde a nuestra práctica usual.

El segundo aspecto aborda las partes pedagógicas y didácticas de las prácticas y la justicia restaurativa en las escuelas, considerándolas una condición esencial de la formación, el aprendizaje y la pedagogía. Los autores proponen pistas interesantes que contribuyen a la realización de prácticas restaurativas en los establecimientos educativos, pues las observan como un ritual que tiene por objeto recrear a la comunidad, mantener la cohesión del grupo y, por lo tanto, también contribuir a la construcción de su identidad.

El tercero trata de la importancia de la humanización del escenario escolar, tomando en cuenta el papel fundamental que cumplen las emociones dentro del enfoque restaurativo, recordando asimismo nuestra condición de humanos frágiles y vulnerables, no guiados exclusivamente por la razón, sino a veces vencidos por los miedos, la ira, la tristeza, la impotencia, el desafecto o el fastidio.

La riqueza de información y referencias que descubrí en los distintos artículos que componen esta obra única me ha sorprendido gratamente, pues exploran en profundidad temas vinculados a la convivencia, los conflictos y las violencias en el ámbito escolar de manera general, y en particular en el contexto de Colombia, frente al cual analizan y cuestionan minuciosamente, y desde varios ángulos, cada actor que interviene directa e indirectamente en un conflicto, sus posiciones, roles y necesidades.

Con base en su formación y experiencia propias, los autores abordan la temática desde diferentes perspectivas: histórica, legal, sociológica, pedagógica y psicológica, pero sobre todo práctica y concreta. El libro hace mención de reconocidos estudios e investigaciones, así como de experiencias originales y

prácticas relevantes con respecto a la gestión de los conflictos y violencias desde un enfoque restaurativo.

La diversidad profesional y la experticia de cada uno de los autores ha permitido generar un análisis preciso y amplio en cuanto a la importancia y necesidad, por un lado, de construir comunidad, prevenir y anticipar los conflictos y las violencias en las escuelas, y, por otro, de saber entenderlos y responder adecuadamente a ellos cuando se presentan, para transformarlos en una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, en vez de querer controlarlos y detenerlos de manera drástica con la imposición de medidas punitivas que no favorecen ni la reflexión ni la empatía, sino que, por el contrario, generan resentimientos y ganas de venganza.

No cabe duda de que, en este libro, los lectores descubrirán vías novedosas y exitosas para desarrollar relaciones sanas y duraderas entre todos los actores implicados en los centros escolares, y aprenderán cómo prevenir, atender y resolver conflictos escolares, con base en la asunción de responsabilidad, la reparación del daño y la posible restauración de las relaciones afectadas por el conflicto.

JEAN SCHMITZ

Consultor y formador internacional en prácticas restaurativas

Presentación

Convivir sin dañar: otras respuestas que desafían lo retributivo en la escuela

El hilo conductor de este libro es la convivencia en la escuela, la incidencia de las afectaciones que esta sufre con ocasión de conflictos escalados hasta las violencias y la exploración de respuestas diferentes al castigo —las prácticas y la justicia restaurativa—, que, con respaldo legal, aún no se han legitimado entre algunas comunidades educativas, tal vez porque no se conoce la norma jurídica que las regula, porque conociéndola no existe voluntad política de cumplirla, o porque, algunas veces, no se cuenta con elementos conceptuales y prácticos suficientes que permitan dinamizar sus contenidos y alcances. Justamente a esta última hipótesis apunta la contribución de esta obra.

Una vista panorámica de la convivencia escolar en América Latina nos permite decir que la diversidad de comprensiones acerca de su sentido va en direcciones diferentes, a veces contrarias, que dificultan definirla, asimilarla y gestionarla. Es así como algunas investigaciones producidas en diferentes países de esta parte del mundo nos permiten vislumbrar algunos de esos enfoques (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019):

- *Convivencia como estudio de clima escolar, de la violencia y/o de su prevención.* Contempla dos aspectos: a) investigaciones sobre clima escolar que se refieren a asuntos como violencia escolar, conductas disruptivas, acoso escolar, factores de riesgo, formas de maltrato entre estudiantes, dificultades frente a la perspectiva de género; y b) investigaciones orientadas a identificar factores asociados a la disminución de las violencias en las escuelas, mediante el estudio de distintos aspectos de la convivencia escolar o el reporte de resultados de programas de intervención psicoeducativa que buscan estrategias para prevenir las violencias en la escuela.
- *Convivencia como educación socioemocional.* Alude al desarrollo de habilidades sociales como elemento central de la convivencia y factor de mejoramiento de las relaciones interpersonales. Evidencia tres perspectivas: a) desde un enfoque clínico que evalúa desajustes personales y escolares; b) desde el desarrollo individual de habilidades para la autorregulación a partir de la identificación y el control de las propias emociones, y c) la convivencia con una visión colectiva que enfatiza en el reconocimiento del otro, la toma de perspectiva, la empatía y la cooperación, en tanto herramientas para que los estudiantes y docentes enfrenten de mejor manera los conflictos interpersonales inherentes a la vida escolar.

- *Convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia.* Atiende no solo las regulaciones formales sobre la democracia, sino también los procesos cotidianos de participación, los aprendizajes sobre el reconocimiento de la diversidad y de las capacidades de otras personas; de valoración del pluralismo de ideas, deliberación y argumentación, y del diseño y cumplimiento de normas, así como el desarrollo de herramientas dialógicas para enfrentar los conflictos interpersonales.
- *Convivencia como educación para la paz.* Desde este lugar la convivencia se advierte como alternativa para abordar las violencias y la exclusión en la escuela. Atiende las distintas manifestaciones de violencia directa y sus raíces; así, en este enfoque cobran especial relevancia el origen del conflicto, los actores involucrados, los procesos adelantados y las alternativas de solución.
- *Convivencia como educación para los Derechos Humanos.* En sintonía con el enfoque anterior, en este la convivencia es oportunidad de ir más allá de lo normativo y de la evaluación del cumplimiento de los Derechos Humanos en la escuela; se ocupa de analizar los problemas de fracaso y deserción escolar, toma en consideración las prácticas pedagógicas y la gestión cotidiana que comprometen la garantía del derecho a la educación. Además, en la misma ruta de la Convención de los Derechos de los Niños (1989), abre la discusión sobre los niveles de participación que deberían tener los estudiantes en la toma de decisiones en la escuela. Ofrece también una mirada amplia sobre todos los ámbitos de la vida escolar implicados en la construcción de condiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de la infancia.
- *Convivencia como desarrollo moral y formación en valores.* Este enfoque desplaza la discusión individual hacia una perspectiva colectiva basada en valores practicados, las dinámicas institucionalizadas como objeto de revisión, y trasciende la mirada sobre los sujetos como individuos aislados, sus desempeños y sus déficits personales, en favor de una visión comprehensiva sobre la vida escolar y el orden moral que promueve.

En último lugar en este libro se muestra el *enfoque instrumental de la convivencia*, que la convierte en un medio para lograr el fin de subir los estándares académicos exigidos en las pruebas nacionales, por lo que se constituye en uno de los indicadores de calidad de la educación; es decir, la convivencia importa en tanto facilite estos procesos académicos (López, 2014).

Estos entendidos sobre la convivencia escolar permiten ubicarnos en la problemática de fondo que aborda el libro: el incremento de las violencias en el ámbito escolar; a ello se añan respuestas institucionales, en su mayoría retributivas, que consideran el castigo como “algo natural” por la fuerza de

su arraigo cultural y por los orígenes de la escuela formal colombiana, que lo incluyó desde sus inicios y lo ha diversificado de varias maneras con el paso del tiempo, valiéndose de sinónimos para nombrarlo que dejan intacto su espíritu sancionatorio, retaliatorio y de culpabilización del sujeto.

No sugerimos que se adopte específicamente alguno de los enfoques sobre la convivencia escolar que se anotaron, pero sí advertimos que algunos de ellos son más cercanos, implícita o explícitamente, al cumplimiento de las finalidades propuestas en la Constitución Política de Colombia que la orientan hacia la democracia escolar.

La estructura de este libro consta, pues, de tres partes, conformadas por capítulos que pueden leerse de forma independiente o bien de manera articulada a un aspecto específico.

PARTE I. INTRODUCCIÓN. VIOLENCIAS, CONFLICTOS, JUSTICIAS ESCOLARES

La parte inicial del libro está conformada por dos capítulos: “Erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos: asignaturas pendientes en la escuela” y “Justicias en la escuela: retribución, negociación o restauración”, ambos de la autoría de Claudia Marcela Portacio Mercado.

El primer capítulo describe *los conflictos y las violencias* como afectaciones a la convivencia, con desarrollo en extenso de cada una de estas categorías; y, cuando se refiere a las violencias, alude a su vínculo con aquellas que ha vivido Colombia a lo largo de varias décadas y a lo más reciente de este discurso para el ámbito escolar, donde hay un lugar amplio para el castigo como forma de violencia institucionalizada y legitimada por los actores escolares, por lo cual la autora se remonta, en buena medida, a su devenir histórico y a la forma en que los diferentes modelos pedagógicos adoptados en el país lo han entendido e incluido en la filosofía institucional, para, finalmente, arribar a algunas conclusiones. Sin duda, este es el capítulo que permite la comprensión de unos conceptos iniciales, y se constituye en puerta de entrada al tema de la convivencia escolar, que es, como se ha dicho, el eje principal del libro.

De acuerdo con la postura implícita que acompaña esta obra, de contribuir a la transformación positiva de los conflictos y a la prevención o erradicación de las violencias, y según el orden lógico de los temas, el capítulo siguiente tiene que ver con las distintas *respuestas de la escuela* a los conflictos y las violencias.

Este segundo capítulo da un marco normativo que respalda la inclusión de tales respuestas en los dispositivos escolares que promueven la convivencia pacífica, y alude a los aportes y exigencias de la Corte Constitucional colombiana con respecto a los compromisos de la escuela, frente al notorio déficit

de protección de los derechos de los niños y niñas ante la ocurrencia de las violencias en ese ámbito, a pesar de la expedición de la Ley 1620 que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE).

Ambos textos abren paso a las diferentes formas de *justicia en la escuela*, no sin antes advertir algo que por sabido debería callarse pero que es necesario decir: las normas jurídicas por sí solas no resuelven situaciones problemáticas; estas son, ya se ha dicho, una herramienta necesaria, pero no suficiente, para superarlas.

Portacio Mercado se refiere a *la retribución* (y añade nuevos argumentos a nuestro desinterés por el castigo), a las *formas consensuales* de justicia y, en concreto, a la negociación directa (hablar hasta entenderse) y a la negociación asistida (mediación), es decir, a la restauración como tema que, aspiramos, ocupe el interés del lector por el resto de la obra: ¿Qué es restaurar? ¿Para qué y por qué restaurar en la escuela?... La autora alude, entonces, a las prácticas restaurativas en sus diferentes tipologías y significados y, finalmente, aporta conclusiones en cada capítulo.

PARTE II. ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LAS PRÁCTICAS Y LA JUSTICIA RESTAURATIVA

En los capítulos del 3 al 9, el libro hace un énfasis especial en los aspectos pedagógicos y didácticos de la restauración, porque el escenario de las prácticas y la justicia restaurativa es de carácter formativo en la escuela. Algunos de estos textos incluyen aspectos prácticos sobre *el cómo* que, a manera de ejercicio, permite a quien se arrime a este tema pensar que hacerlo no solo es posible sino sencillo y fructífero, propiciando de ese modo la creatividad de los actores escolares para pensar estas prácticas desde maneras más ajustadas a los propios contextos, a los intereses y necesidades de cada comunidad educativa, eso sí, conservando intactos sus principios, espíritu y naturaleza.

Así, encontramos: el capítulo 3, “Movimientos restauradores: prácticas restaurativas en la escuela”, de Claudia Marcela Portacio Mercado, Giovanni Alberto Zapata Cardona, Isabel Puerta Lopera, Luis Fernando Builes Builes, Martha Cecilia Sepúlveda Alzate y Paola Milena Sampedro Ossa; el capítulo 4, “Prácticas pedagógicas - prácticas restaurativas: ¿Es posible un acercamiento?”, de Martha Cecilia Sepúlveda Alzate; el capítulo 5, “Algunas pistas que facilitan la instalación de prácticas restaurativas en los establecimientos educativos”, de Luis Fernando Builes Builes; el capítulo 6, “Ritualizar el aula desde lo restaurativo. Algunas consideraciones”, de Giovanni Alberto Zapata Cardona; el capítulo 7, “Prácticas restaurativas como acontecimiento pedagógico”, de María Isabel Uribe López y Paola Milena Sampedro Ossa; el capítulo 8, “Cómo usar en la escuela el enfoque restaurativo, o la metáfora

de Martina y las gafas restaurativas”, de Diana María Restrepo Rodríguez; y el capítulo 9, “Una oportunidad para transitar del miedo a la reconciliación: historia de un caso real”, de Catalina Andrea López Rico y Daniel Alfonso Escobar Zamora.

En su orden, el primer capítulo de este apartado —el número 3—, brinda los elementos mínimos para la comprensión del significado de los movimientos restauradores en la escuela, evidenciando, dentro de las prácticas restaurativas, las diferentes tipologías que se organizan según los niveles de complejidad y ritualización. También hace alusión a su carácter reactivo o proactivo y a la posibilidad de emplearse en el aula, o como parte de una política de convivencia para todo el establecimiento educativo, orientada a mantener fortalecidos los vínculos entre los actores educativos, promover los derechos humanos y prevenir y atender las violencias; se les da un lugar en el manual de convivencia en cada uno de los componentes de la ruta de atención integral (RAI) y, finalmente, sus autores aportan conclusiones al respecto.

Por su parte, el capítulo 4 centra su reflexión en la posibilidad de articular las prácticas pedagógicas y las prácticas restaurativas, las cuales son definidas, diferenciadas y evidenciadas en sus puntos de confluencia. Allí se establece que ambos tipos de prácticas se constituyen en “un bucle inseparable orientado a la formación integral del ser humano” y requieren, en todo caso, transformaciones dentro del proyecto educativo institucional (PEI), dirigidas, principalmente, a la humanización del acto educativo. En este capítulo de Sepúlveda Alzate se alude a algunos aspectos y estrategias que hacen posible esta virtuosa articulación en la escuela, y aporta conclusiones a manera de reflexión.

El capítulo 5, que da pistas para lograr la instalación de las prácticas restaurativas en la escuela, inicia destacando la importancia de atender la convivencia escolar, sus finalidades y diferentes escenarios, para dejar claro que aquella, la convivencia, comporta múltiples aspectos que la configuran y enriquecen, como la construcción de identidad, la construcción colectiva de normas, la participación, la comunicación, la perspectiva de los derechos, los conflictos y las formas de atenderlos. Luego, se refiere al marco regulatorio de la convivencia contenido en el mencionado SNCE, que abarca la RAI y sus componentes —promoción, prevención, atención y seguimiento—, los cuales hacen posible la existencia de un lugar en el manual de convivencia para las prácticas restaurativas, con el denominado *espectro de prácticas restaurativas*. En este capítulo de Builes Builes se hace un paralelo entre la escuela de hoy y la escuela que queremos, lo que da ocasión a la propuesta de la escuela como lugar de acogida, sin duda, fundamento de las prácticas restaurativas que buscan, entre otras cosas, mantener unida a la comunidad educativa a partir de atender el error, las violencias y las ofensas con enfoque restaurativo, no retributivo.

Siguiendo este recorrido, el capítulo 6, de ritualización del aula desde lo restaurativo, comienza hablando de los movimientos restauradores como una alternativa a las respuestas sancionatorias de la escuela, luego introduce el tema del aula restaurativa y propone algunas pistas para su consolidación, para referirse, finalmente, a los rituales y su sugerencia de recuperarlos para la escuela, desde el sentido de la reconfiguración de las prácticas pedagógicas y de socialización, mediante el cuerpo, la experiencia y la palabra, pues subsisten en los establecimientos educativos rituales cargados de la filosofía de la escuela tradicional que mantienen el estado de cosas y buscan en los sujetos su disciplinamiento y la introyección del orden, la obediencia y la aceptación sin réplica de las decisiones tomadas por los adultos. Se trata, entonces, de que las prácticas restaurativas proporcionen un escenario dotado de sentido que sume renovación, participación, libertad para decir y decidir, y transformaciones que parten del error y pasan por la instalación de la palabra.

El capítulo 7, observa las prácticas restaurativas como acontecimiento pedagógico, se enfoca en la comprensión de una propuesta que apartada de la postura del Ministerio de Educación colombiano (contenida en la *Guía* 49), las autoras, Uribe López y Sampedro Ossa, asumen desde otra orilla, diferente y novedosa, fundamentada en la construcción de subjetividades a partir de pensar las prácticas restaurativas como “la apuesta por el devenir, la permanente actualización, la apertura a las transformaciones”. Así, en esta perspectiva, ellas involucran “la acción pedagógica entendida en el marco de un proyecto político y ético”, el cuerpo como espacio de subjetividad, permeado por la experiencia sensible y la necesidad de procedimientos dialógicos, todo lo cual converge en la acción simbólica denominada acontecimiento pedagógico que permite avanzar en el logro de la paz. El capítulo comprende varios apartados dedicados, en su orden, al marco normativo, a las reflexiones acerca de las prácticas restaurativas como acontecimiento pedagógico, y a las prácticas restaurativas en cuanto a sus principios, para mencionar finalmente algunas convencionales; y, desde su experiencia, como avance en el tema, proponen otras prácticas que aportan y puntualizan con algunas conclusiones.

En el capítulo 8, cuyo título convoca la metáfora de “Martina y las gafas restaurativas”, Restrepo Rodríguez expone, de manera muy didáctica y ajustada a los parámetros teóricos, un ejercicio práctico de las implicaciones de ir transitando hacia un enfoque restaurativo en el aula, pero desde el compromiso del maestro que aporta su experiencia, interés y compromiso por transformar positivamente las situaciones de violencias evidenciadas, y a veces naturalizadas, en hechos cotidianos. La autora utiliza la metáfora de los lentes restaurativos que le permiten a la maestra allí ejemplificada “ver más” y “ver distinto”, y la invitan a experimentar nuevas formas de hacer que incluyen el reconocimiento, el respeto, la participación y la pala-

bra, pero también la ponen en alerta sobre lo que sucede cuando se despoja de los lentes: el riesgo de volver a los hábitos de maestra con prácticas tradicionales. Es un capítulo que muestra, en una semana, lo que puede suceder en un año lectivo, incluido el agotamiento de la maestra, la incertidumbre y a veces la desesperanza que implica emprender un camino inexplorado y lleno de escollos, pero también la alegría por los resultados paulatinos, positivos, que le imprimen a su labor empeño y motivación. El estar escrito en un lenguaje tan cercano y amoroso convierte el artículo en una invitación a la innovación, a la renuncia a ideas enquistadas que en nada aportan al proceso formativo para intentar nuevas sendas —ahora sin la excusa de que no sabemos cómo hacerlo—, que solo sabremos si funcionan en la medida en que las pongamos en práctica y evaluemos sus resultados. Bien lo dice Michel Serres (1991):

Cuidado, no olvidemos cambiar de mapa, de cuando en cuando para ponernos al día, porque en todas partes hay obras, siempre en actividad, que mejoran, transforman, trastocan la red y la región y pueden volver obsoleto el mapa de rutas de ayer. Mañana no iremos de aquí a allí por los mismos medios (p. 13).

Por último, el capítulo 9, mediante un caso real, muestra cómo sería el tránsito del miedo a la reconciliación en el contexto de las prácticas restaurativas. Mientras que Martina realiza con empeño un ejercicio sistemático en el aula para convertirla en restauradora a partir de un énfasis preventivo, en este capítulo de López Rico y Escobar Zamora se relata un hecho cumplido, donde el conflicto ha escalado en violencias y estas terminan convertidas en delito; suceso ocurrido en una institución educativa de la ciudad de Medellín (Colombia), asunto que resulta de interés por su complejidad, porque muestra la posibilidad de la transformación de las situaciones y las relaciones a partir de la justicia restaurativa, enlaza el escenario educativo de la básica secundaria con el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, y deja lecciones aprendidas respecto a que el derecho penal debe ser, como efectivamente lo dice la normativa colombiana, la *ultima ratio*, de manera que se privilegien otras opciones habilitadas para aportar a lo formativo y que brinden aprendizajes para la vida.

En cuanto a este capítulo, vale decir que los establecimientos educativos en Colombia cuentan con el Sistema Nacional de Convivencia Escolar que, ante las afectaciones a la convivencia, establece la mencionada RAI con sus cuatro componentes (promoción, prevención, atención y seguimiento), e incluye y define, además, una tipificación de las situaciones, del I al III, en donde el número más elevado incluye los presuntos delitos, caso en el cual el presidente del comité escolar de convivencia —el rector de la institución educativa— debe remitir el asunto al funcionario competente para que tramite el proceso judicial si el presunto infractor es mayor de 14 años, o, si es menor de esta edad, se ocupe conjuntamente con la Comisaría y/o Defensoría de Familia, de determinar un

plan con medidas pedagógicas. El caso del que se ocupa el capítulo 9, y que cierra este apartado, fue atendido por el fiscal y el juez de adolescentes, y fue desde este escenario judicial que se abrió el escenario restaurativo, el cual, luego, por iniciativa de una de las jóvenes involucradas, se reprodujo en el ámbito escolar para hacer la reparación del daño que habían causado a la convivencia dentro de la institución educativa.

PARTE III. LO HUMANO EN LAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

Uno de los aspectos más sobresalientes de las prácticas y la justicia restaurativas es su posibilidad de humanización del escenario escolar. Cuatro capítulos darán cuenta de esta vertiente: tres desde el punto de vista del psicoanálisis y uno más desde la ética, todos con alusión directa o velada a los aportes que pueden hacer a la paz desde la escuela, como oportunidad de erradicación de las violencias. Encontramos, entonces, el capítulo 10 “Implementación de un programa de justicia restaurativa escolar apuntalado en la gestión de las emociones”, de David Ignacio Molina Velásquez; el capítulo 11, “Lo humano en las prácticas restaurativas”, de Marta Cecilia Palacio Arteaga; el capítulo 12, “Arte y justicia restaurativa en la escuela. Matices esenciales en la construcción de paz”, de Luz Marina Monroy Flórez, y el capítulo 13, “Ética y justicia restaurativa: cuando el otro importa”, de Isabel Puerta Lopera, quien escribe estas líneas iniciales.

Las emociones son un tema obligado cuando se alude a las prácticas restaurativas, porque aquellas circulan prolijamente por los escenarios restaurativos y cumplen un papel fundamental en la medida en que nos recuerdan nuestra condición de humanos frágiles y vulnerables, no regidos exclusivamente por la razón, sino a veces vencidos por los miedos, la ira, la tristeza, la impotencia, el desafecto o el fastidio.

El capítulo 10, que describe la implementación de un programa de justicia restaurativa escolar con base en la gestión emocional, plantea una relación directa entre las emociones y lo humano, pues estas se activan, casi hasta exacerbarse, ante la experiencia del dolor causado por los acontecimientos adversos que mantienen atadas a las partes en una relación de violencias, pero que pueden variar con el encuentro restaurativo, en la medida en que lo hagan las percepciones y se remuevan algunos prejuicios acerca del otro, a partir de saber cómo se siente cada uno y cómo les afectó lo sucedido.

En este capítulo de Molina Velásquez, una fábula introduce y ambienta el tema y, luego de advertir que sus contenidos están enmarcados en la acción sin daño, se realizan algunas claridades conceptuales, se evidencian unos principios pedagógicos que atraviesan la justicia restaurativa y se da paso a explicaciones acerca de lo que se entiende por competencias ciudadanas, para ubicar

allí *las competencias emocionales* y dar lugar, por ende, a las emociones, a su relación con las violencias y a algunas tipologías insertas gráficamente en la rueda de las emociones propuesta por Plutchik. En tal contexto, las violencias se explican desde el punto de vista psicoanalítico; el autor del capítulo desglosa lo que se entiende por culpa, indaga por las reacciones del ofensor, así como por la reparación y la gestión de las emociones, e incluye estrategias para dinamizar la justicia restaurativa en la escuela. Luego, en el terreno de lo práctico, trae a colación algunas situaciones ocurridas en instituciones educativas colombianas y la forma en que fueron abordadas desde el enfoque restaurativo, lo que, otra vez, nos pone en el camino de las intenciones de este libro: mostrar que es posible implementarlas y que pueden llegar a impactar positivamente los predios escolares.

Más adelante, en el capítulo 11, centrado en lo humano en las prácticas restaurativas, emerge la pregunta por los sujetos que intervienen en el espacio restaurador: el ofensor y la persona ofendida (a veces en plural: ofensores, ofendidos), ambos con la necesidad de responsabilizarse de sus actos, retomar sus vidas de manera digna e integrarse nuevamente a la comunidad de la que hacen parte. El artículo de Palacio Arteaga produce una reflexión atada al arte de educar y a las funciones del quehacer pedagógico, nombradas por la autora como instruir y transmitir la norma o establecer el límite. También discurre acerca del mundo del lenguaje como la esencia de las prácticas restaurativas y el lugar de lo simbólico con fuerza suficiente para crear un nuevo orden de relaciones, más allá de la agresión, la retaliación y el castigo. A la par de este recorrido, la autora da un lugar a las secuelas del conflicto interno armado en Colombia y a la oportunidad de que las prácticas restaurativas nos devuelvan la esperanza de recomponer y restaurar la convivencia escolar, de trascender la culpa y la venganza, “para situarse en un nuevo horizonte de discurso”, el cual conduzca a posturas responsables, participativas que, a manera de compromiso ético, permitan resignificar las situaciones vividas. El capítulo se mueve, pues, en las aguas de la reflexión acerca de las partes ubicadas en el escenario restaurativo, en lo que significa el daño causado, no solo para ellas sino para la comunidad de la que hacen parte, en la necesidad de repararlo y del lugar de la palabra, la escucha, el diálogo y la narrativa para entretejer lazos, transformar la situación y, muy seguramente, construir acuerdos restaurativos.

En el capítulo 12, sobre arte y justicia restaurativa en la escuela, se plantea una sensibilización frente a la oportunidad de convertir el miedo y la muerte en palabra, diálogo y encuentro, lo cual implica, necesariamente, cambios en lo subjetivo y en lo cultural, ligados al logro de una vida digna, con bienestar para los seres humanos que antes estuvieron inmersos en escenarios donde solo había lugar para las atrocidades. Con un enfoque desde el psicoanálisis, Monroy Flórez establece, desde la perspectiva de Freud, la relación existente entre la estética

y la justicia restaurativa, y se ocupa de la sublimación como proceso psíquico, inconsciente, que reemplaza la pulsión sexual por otro fin no sexual, dirigido a objetos valorados socialmente, que es eso lo que lleva a ser connotada la labor del artista. Pero la sublimación cuenta con limitaciones reconocidas por el mismo Freud, pues ni la cultura ni el arte son suficientes para amortiguar el dolor en el caso de la primera, y la embriaguez de la belleza en el caso del segundo, y es ahí cuando emerge el lenguaje, como dispositivo que permite a los sujetos crear lazos sociales y contar con un lugar en el mundo. La palabra está presente en el arte literario, en el psicoanálisis y en las prácticas restaurativas.

En el mismo capítulo hay un amplio espacio para distinguir entre agresión, agresividad y violencia, y se retorna al arte como opción del ser humano para representar los diferentes acontecimientos de su vida y dejar salir lo que causa malestar o dolor. La invitación de la autora es a trabajar el arte como experiencia que puede llevar al sujeto al deseo de expresarse, a promover la función simbólica, según dice, para “reemplazar la realidad por medios sustitutos” de manera tal que la representación haga posibles otras maneras de “trabajar el conflicto, trastorno o vivencia traumática”. Allí, desde el lugar de la esperanza, este texto trae a colación una experiencia vivida en ciento veinte municipios de Colombia, a raíz de los esfuerzos por lograr acuerdos de paz con algunos grupos armados del país que promovieron encuentros alrededor del arte, con amplia participación comunitaria y cuyos resultados, en principio, reflejaron los horrores causados por el conflicto interno armado pero, luego, con el avance del proceso, dieron cuenta de otras posibilidades para un buen vivir, asunto que significó cambios que modificaron la visión del otro como enemigo.

El capítulo 13, que cierra este libro, hace referencia a la ética frente a la justicia restaurativa en la escuela; se enfoca, pues, en la ética entendida como relación que nos permite el ascenso hacia lo humano, según la propuesta teórica de Mèlich. Se abordan allí las diferentes relaciones evidenciadas en el encuentro restaurativo desde el punto de vista de la intervención del tercero —aunque las partes tengan este mismo compromiso—, pues se piensa en que los destinatarios de este libro seguramente serán operadores de esta modalidad de justicia en el rol de facilitadores o mediadores, por lo cual deberán preguntarse por las implicaciones de su actuar y podrán disponer de algunas pautas para disminuir el riesgo de producir acción con daño o el de la intromisión indebida en decisiones que corresponden, única y exclusivamente, al querer de las partes.

Este libro puede verse como la fase final de un proceso que inició un grupo de profesores y profesoras de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, integrantes del Centro de Mediación del Departamento de Prácticas, que vieron necesaria una profundización en el tema de la justicia y las prácticas restaurativas, pues, a pesar de estar ya en las agendas

nacionales y en ámbitos como el escolar, contaba con poca difusión, posicionamiento y legitimidad; asunto que motivó la realización de la investigación “Justicia restaurativa en la escuela: estado del arte en Colombia”, finalizada en el año 2018, que nos dejó abierto el camino para producir las reflexiones que en este libro salen a la luz como capítulos resultados de investigación.

Lo que no va a encontrar el lector en este libro es unidad de criterios con respecto a asuntos como la culpa y responsabilización, los conflictos y violencias, las violencias y agresiones, las emociones como construcción cultural o no... Esto, pues la intención no es que todas las voces se alineen en favor de una cierta postura teórica; se trata, más bien, de explorar posibilidades para ampliar la comprensión del tema desde la praxis, por lo cual los contextos específicos brindan oportunidades para ganar en pertinencia en cuanto a las formas de entenderla e implementarla, de acuerdo con los intereses, necesidades y aspiraciones de quienes hacen parte del proceso restaurativo.

A lo que sí aspiramos es a despertar el interés por esta forma de justicia producida por las mismas partes afectadas, que incluye responsabilización, reparación, restauración y reintegración, elementos todos que, a manera de círculo virtuoso, deben ser considerados en la escuela como parte del proceso de formación integral y como una respuesta diferente a la sanción que flacos aportes hace a la convivencia escolar. Se requiere disposición, apertura mental y deseos de innovar en las prácticas escolares, muy apegadas hasta ahora a posturas tradicionales que deben rebasarse si queremos ponernos al orden del día, en cuanto a posibilidades de los seres humanos de aprender a vivir juntos y en paz.

Para terminar, dejamos este libro, sin duda perfectible, a consideración de los lectores, personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. Aspiramos a que sea un aporte en su profesionalización y en la dignificación de su actividad, a la vez que los invitamos a caminar con nosotros para hacer realidad el logro de los fines constitucionales de “fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo”, en tanto —recordamos—

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política de Colombia. Colombia.
- Fierro, C.-Evans y Carbajal, P. (2019, marzo). Convivencia escolar. Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, epub 15. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100009
- López, V. (2014). Convivencia escolar. *Apuntes. Educación y Desarrollo Post-2015*, núm. 4. Unesco, Oficina de Santiago. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- Serres, M. (1991). *Historia de las ciencias*. Madrid: Cátedra.

ISABEL PUERTA LOPERA

Parte I.

**Introducción. Violencias, conflictos,
justicias escolares**

Capítulo 1.

Erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos: una asignatura pendiente en la escuela

CLAUDIA MARCELA PORTACIO MERCADO

AFECTACIONES A LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA: CONFLICTOS Y VIOLENCIAS

Producto de la naturalización de las violencias en nuestra sociedad, hablar de ellas en la escuela no ha sido una tarea fácil. Primero, porque el concepto de violencia es de uso amplio, generalizado, carente de contenido y especificaciones: “lo que hemos hecho en Colombia, más que definirla, es describir su presencia como fenómeno [...] La mayoría de trabajos sobre el tema en el país no dice qué es la violencia, sino cómo se manifiesta y, sobre todo, qué podría explicarla” (Blair Trujillo, 2009, p. 21). Hasta hace menos de dos décadas, no se reconocía su existencia, ni se reflexionaba acerca de ella, debido a los altos índices de violencia que azotaron al país, lo que llevó a que aquello que sucedía en la escuela perdiera importancia con respecto a aquello que sucedía afuera (Camargo Bello, 1997, pp. 5-7).

En la actualidad, el impacto de los medios de comunicación, entre otras fuentes de información, ha producido la visibilización de las violencias en la escuela; la comunidad educativa es más consciente de su existencia y circula en la búsqueda angustiada de soluciones, porque tales violencias son cada vez más graves y con mayores daños e implicaciones en la vida escolar. Pero la notable confusión entre los términos conflicto y violencia (y dentro de esta, la confusión con la agresión), y en su forma de tratarlos, la falta de conciencia de sus alcances, así como la escasa reflexión que se ha producido sobre las diversas tipologías y sus consecuencias, limitan la comprensión y la fluidez del discurso y hacen difícil la consecución de alternativas para la solución. Por tal razón, se plantean elementos que apoyan la diferenciación de estos conceptos y conducen a entender el porqué de determinadas respuestas en uno y otro caso.

LOS CONFLICTOS

Según el *Diccionario de la lengua española* (2001), el conflicto se define como problema, apuro, situación desgraciada y de difícil salida, y proviene del latín *conflictus* que significa “chocar con”, lo cual puede ser, en términos

sociales, “chocar con otro”. Jares (2001a), en su búsqueda por tratar de comprender qué es el conflicto, plantea el predominio de una percepción negativa del mismo corroborada mediante una serie de “[...] métodos de obtención de datos, de diferentes situaciones y de contextos” (p. 11), en la revisión que hace de las definiciones del concepto en diferentes diccionarios de nuestro entorno, la cual arrojó que este se asocia a connotaciones negativas (ejemplo: situación desgraciada), por lo que, expresa: “La idea es, pues, retomar su significado original de choque, oposición, antagonismo, lucha (no pensada en clave violenta), y desechar las otras acepciones en tanto en cuanto no forman parte de su genuina naturaleza” (p. 21) y que se asuma “[...] como lo que realmente es, un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales” (p. 34).

Por su parte, Fisas (2006) manifiesta que el conflicto:

Es una construcción social, una creación humana, diferenciada de la violencia [...], que puede ser positivo o negativo según como se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado (puede convertirse en paz) por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros, que afecta a las actitudes y comportamientos de las partes, en el que como resultado se dan disputas, suele ser producto de un antagonismo o una incompatibilidad (inicial pero superable) entre dos o más partes, el resultado complejo de valoraciones, pulsiones instintivas, afectos, creencias, etc., y que expresa una insatisfacción o desacuerdo sobre cosas diversas. (p. 30).

El citado Jares (2001a) habla de tres enfoques del conflicto en el ámbito escolar:

1) *El tecnocrático-positivista*: su origen procede de las teorías clásicas de la organización escolar (ejemplo: teorías de la dirección, las funcionalistas, la de sistemas, etc.) en las que “[...] o bien omiten cualquier referencia al conflicto o bien se caracteriza como una desviación, algo disfuncional, patológico y aberrante” (p. 63) y su mitigación o la eliminación de “[...] su gestación no solo es sinónimo de sometimiento y control, sino también de eficacia en la conducción de la organización por parte de la jerarquía” (p. 65).

2) *El hermenéutico-interpretativo*: surge en rechazo al enfoque anterior, oponiéndose a “[...] la visión mecanicista de aquélla, así como las dimensiones referentes a la ideología del control” (p. 71), dándole un enfoque interpretativo al análisis del conflicto en el que “[...] cada situación es propia e irrepetible, y que la misma está condicionada por las interpretaciones particulares de cada miembro de la organización” (p. 71) y su resolución se centra en la comunicación como única herramienta para desaparecer o evitar los conflictos (p. 74). Jares considera que esta perspectiva psicologicista se limita a las percepciones individuales de la realidad, pues desconoce “[...] las condiciones sociales que a los propios sujetos y a sus percepciones les afectan” (p. 72).

3) *El crítico*: desde esta perspectiva, “[...] el conflicto no solo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino

que además se configura como un elemento necesario para el cambio social” (p. 75), que considera así el conflicto “[...] como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas que es en definitiva a lo que aspira la teoría crítica de la educación” (p. 75) a través del afrontar “[...] determinados conflictos desde una perspectiva democrática no violenta, lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto, que supongan el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar y con ello la correlación de fuerzas que en la misma existen” (p. 75).

De acuerdo con Jares (2001b, p. 1), el conflicto en la escuela es visto, tradicionalmente, como un concepto opuesto a la educación, que genera negación, invisibilización, estigmatización y rechazo.

No sólo por las diversas acepciones negativas ligadas en su inmensa mayoría a distintas formas de violencia, sino también por la perspectiva jerárquica dominante de la educación en la que la relación de poder profesorado-alumnado, o madre/padre-hijos/as excluye toda posibilidad de conflicto. De ahí que el ser tachado de conflictivo era y en buena medida sigue siendo sinónimo de persona rebelde, desobediente, que no cumple las normas, etc. Un buen ejemplo de esta visión negativa del conflicto lo encontramos en su tratamiento en los manuales de Organización Escolar (Jares, 2001a, p. 59).

Esta perspectiva del conflicto y la pretensión de que la vida escolar se desarrolle sin él, también “se refleja en los contenidos y los materiales curriculares, en los que el conflicto o bien se presenta de forma negativa o bien se soslaya presentando una idea armónica de la sociedad” (Jares, 2001a, p. 24), lo cual limita los procesos educativos al asumir una idea errónea de la realidad sin conflicto. Pero que si se concibe como un fenómeno necesario, “consustancial e inevitable a la existencia humana” (p. 34), “que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (Lederach citado por Jares, 2001a, p. 36), y si, además, se comprende *la naturaleza conflictiva de la escuela*, en la que se vive diariamente una gran variedad de conflictos con causas y manifestaciones diversas, se pueden favorecer los procesos educativos, al “situar al conflicto y su afrontamiento positivo como estrategia preferente para facilitar su desarrollo organizativo desde y para los presupuestos de autonomía, participación y democracia”, configurándose así “como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas” (Jares, 2001a, pp. 88-89).

Por tal razón Jares, trayendo una postura de González (2001a, pp. 75-92), propone la perspectiva crítica del conflicto en la escuela, en la que: “el proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización a través ‘de las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes’” (Jares, 2001a, p. 75).

Jares (2001a) hace manifiesto su desacuerdo con la visión instrumental por su orientación hacia el cumplimiento de objetivos preestablecidos y porque desatiende la lectura de los contextos a los que integra la comunidad educativa y que inciden, de manera directa o indirecta, en su quehacer. Aboga, en cambio, por la democratización de la escuela, por la búsqueda de su emancipación y por la visibilización de los conflictos asumiéndolos como relación social que contribuyen a la formación de subjetividades y a las transformaciones sociales (Jares, 2001a, p. 78).

LAS VIOLENCIAS

En cuanto a la violencia, esta es algo distinto al conflicto; según Fisas (2006), es “el uso o amenaza del uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal (físico, psíquico o moral)” (p. 24). Teniendo en cuenta que no solo se trata de una acción sobre el o los individuos, sino también de aquello que no se permite hacer. Según Galtung (citado por Fisas, 2006, p. 25), la violencia se manifiesta cuando los seres humanos son o se ven impedidos en su realización personal; es decir, cuando el desarrollo de su individualidad en las diferentes áreas de la vida está por debajo de sus expectativas de acuerdo con sus capacidades. Para Gvirtz y Larrondo (2012), la violencia es “un modo de relacionarse con los otros que implica imposición y unilateralidad, y supone a la vez que el consenso y el consentimiento están ausentes” (p. 295).

Todo lo anterior da cuenta de que la violencia “parece expresar la fuerte presencia de fenómenos de desintegración social” (CIIIP, 2000, p. 22). Cabe resaltar que estas perspectivas, a pesar de ser de autores de diversas disciplinas, no conciben la violencia como algo innato de la naturaleza humana, sino como producto de las relaciones sociales, lo que se traduce, en palabras de Osorio (2006a), en que “No existe el gen de la maldad. La maldad no es genética. La maldad es manifestada en el lazo social. Es social en su acción” (p. 48).

En esta misma línea, Blair (2009) plantea múltiples reflexiones alrededor del término violencia, realizadas por diversos autores de distintas disciplinas —Rousseau, Marx, Engels, Sémelin, Chesnais, Balandier, Pessin, Sorel, Hobsbawm, Arendt, entre otros—, tras lo que concluye que no es posible establecer un concepto de violencia unívoco y simple, debido a las dificultades de conceptualización por el amplio uso que se le da a este vocablo; pero, si bien no arriesga un concepto, la autora señala unas características que se adecuan a todas las aproximaciones o que son comunes a los intentos de definición que hacen estos autores. Estas características, según Blair (2009), son:

- “Ella tiene numerosas caras, fruto de procesos distintos” (p. 10).

- “La gravedad del riesgo que ella hace correr a la víctima; es la vida, la salud, la integridad corporal o la libertad individual la que está en juego” (p. 13).
- Es “un fenómeno multidimensional” (p. 15).
- “[...] es un comportamiento adquirido; ella no es, pues, ni inevitable ni instintiva” (p. 15).
- “[...] no está solamente ligada a los bienes del hombre o a su cuerpo, sino a su ser propio” (p. 16).
- Es tan “vieja como el mundo” (p. 19).
- Es “abordada desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas” (p. 19).
- “[...] tiene también una connotación moral que va más allá de su carácter de violencia política, social, sexual y más bien, en su sentido ético, las incluye a todas” (p. 20).
- “[...] es más fácil describirla que explicarla o teorizar sobre ella” (p. 20).

Por su parte, Dubet (citado por Guzmán Gómez, 2012) conceptualiza la violencia como un asunto subjetivo que “nos dice más sobre los sujetos que la experimentan que sobre las conductas que las motivan.” (p. 51). Y, en el caso de la escuela, la violencia se define de manera generalizada y sirve para nombrar conductas realmente violentas al igual que un sinnúmero de situaciones difíciles dentro de las instituciones, propias de la vida escolar. Este sociólogo reconoce la existencia de la violencia escolar (así la nombra) y señala que tiene dos interpretaciones: “los propios hechos que se conciben como violentos y la percepción, las representaciones y las concepciones que los propios sujetos construyen de estos hechos” (p. 52). Además, Dubet (citado por Guzmán Gómez, 2012, p. 59) plantea que la violencia escolar se fundamenta en tres paradigmas sociológicos:

- *Primero*. El que “concibe que el hombre es violento por naturaleza y que dicha violencia debe tratarse por medio de la socialización. [...] perspectiva un tanto durkheimiana, [que] concibe que la religión, la moral y la educación son los antídotos de las violencias”. En la escuela esta perspectiva se hace evidente ante la brecha generacional entre maestros y alumnos, producto de ella, los primeros asumen como problema las conductas que no comprenden de los segundos y los ven “como salvajes que no tienen educación”.
- *Segundo*. De origen hobbesiano, es el paradigma más radical. “Desde esta perspectiva, la maldad humana y por tanto las violencias son inherentes a la condición humana, por ello y como un presupuesto para la convivencia humana, los hombres ceden el poder a un Estado fuerte que los controle”. Este paradigma se manifiesta en la escuela a partir de la

idea de ella como garante del orden; y, en esa misma lógica, el alumno que no se acople debe ser excluido.

- *Tercero*. El que considera que la violencia “[...] es consecuencia de la vida en sociedad, es decir, el hombre aparece como víctima de la propia sociedad”. Tal perspectiva se hace visible en la escuela a través de quienes revelan y desaprueban las conductas injustas dentro de las instituciones, los castigos injustificados y los agravios cometidos en contra de los alumnos.

Frente a estas conceptualizaciones de las violencias en el ámbito escolar, Osorio (2006a, pp. 29-53) plantea una visión del fenómeno (la violencia en las escuelas, aquella en singular según lo propone) que lo considera multicausal; con ello el autor manifiesta su inconformidad con el uso de la noción de “violencia escolar” por ser producto de una construcción social, que obedece a los intereses del gobierno de turno con el fin de enmarcar el fenómeno y poder controlarlo y vigilarlo, asunto que excluye su contexto, origen y desarrollo, al igual que desconoce la responsabilidad subjetiva, cuya ideología, además de equivocarse en el diagnóstico, también criminaliza a los niños, niñas y adolescentes (NNA).

Además, Osorio (2006a) hace énfasis en que lo subjetivo y lo social se desarrollan conjuntamente y no pueden ser pensados de forma fragmentada; considera que desde estos dos puntos de vista las raíces de la violencia se encuentran en el origen y conformación de las instituciones (lo social) y en los tiempos de constitución subjetiva del ser humano (lo subjetivo). Osorio también diferencia el concepto de *violencia escolar*, que se refiere a “los procesos antidemocráticos provocados por el sistema educativo” (p. 30), del concepto de *violencia en las escuelas*, que lo entiende como “hechos de violencia social que irrumpen en” (p. 30) la escuela.

Por su parte, Kaplan (2012) manifiesta que “La violencia es una cualidad relacional” (p. 16), que se construye dentro de una red de relaciones que la hacen posible. En cuanto a las violencias en la escuela, este autor y Castorina indican que se trata de un asunto complejo, y que “Como muchos fenómenos de la vida social que parecen obvios, no son fácilmente visibilizados en su real dimensión y magnitud” (Kaplan y Castorina, 2012, p. 28), y, por ello, “[...] alcanza un estatuto de naturalización.” (p. 21), haciendo que para sus actores adquiera un carácter estático, carente de contenido, apartado del sistema de relaciones que le dan sentido.

Kaplan y Castorina (2012) plantean la imprecisión del término violencia escolar, de uso común y generalizado, incluso definido en forma contradictoria, y que sirve para referirse a casi todo, pero que no alude a nada preciso, puesto que es “una noción ambigua y, como tal, puede cumplir funciones sociales de instalación de ciertos discursos criminalizantes e individualizantes” (p. 21). Por esta razón es necesaria la desagregación del término, para darle sentido y despojarlo del carácter genérico y naturalizado que posee, y definirlo, más bien,

de acuerdo con una distinción conceptual sociohistórica de las violencias que se presentan en la escuela, nombradas en plural, toda vez que la violencia no es estática y varía según el tipo de relaciones. Por esta razón, basados en Bernard Charlot (citado por Di Napoli, 2009, p. 4), los mismos Kaplan y Castorina (2012) proponen unas tipologías que mejoran la comprensión del concepto y dan luces para un abordaje más ajustado al ámbito escolar:

- *La violencia de la escuela* “está en la génesis de la conformación de los sistemas educativos modernos” y pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la escuela ejerce como tal, y alude tanto a las formas organizativas, a los sistemas de sanción, como también a los usos del lenguaje y a los procesos de estigmatización en las prácticas escolares.
- *La violencia hacia la escuela* surge como reflejo de *la violencia de la escuela*, “expresando las resistencias de los sujetos a las diferentes formas de violencia impuestas por la institución”; es aquella dirigida hacia los docentes, directivos y bienes materiales. Estos actos de violencia están ligados a la naturaleza de las actividades institucionales, es decir, actúan como formas contestatarias frente a la institución escolar. El concepto abarca tanto los actos de vandalismo contra el patrimonio escolar como las faltas o transgresiones a las pautas de la institución y las agresiones al personal.
- *La violencia en la escuela*, asimismo, tiene lugar en la institución, pero no está ligada a las actividades institucionales; “implica una aparición relativamente más reciente, que expresa la irrupción de la violencia social en el seno de la vida escolar”. Las investigaciones que pueden ser incluidas en esta perspectiva depositan su mirada en las intervenciones de personas ajenas a la institución para dirimir conflictos originados en su vida personal, en el ingreso de formas delictivas instaladas en las escuelas, en especial los conflictos entre bandas y la cooptación de la escuela como territorio para este tipo de actividades.

En cuanto a la agresividad, García Sánchez y Ortiz Molina (2012) la hacen sinónimo de la violencia, como se observa en la siguiente cita:

Peter Smith propone que *la violencia en la escuela* sea entendida como: El producto de actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o en una amenaza (Smith, 2005). Así, *las conductas agresivas en la institución escolar*, no se reducen a actos de violencia física, sino que pueden convertirse en acciones constitutivas de abuso de poder por parte de adultos que son en general, más fuertes frente a otros más débiles, abusos que pueden ser verbales de exclusión o marginación a grupos o individuos (p. 31; cursivas nuestras).

Para establecer una diferenciación entre violencias, conflictos y agresión, es preciso decir que el origen de los dos primeros es lo relacional, se trata de

constructos sociales y culturales susceptibles por lo tanto de ser deconstruidos, mientras que el discurso de la agresión ha estado enmarcado por un enfoque psicológico que la considera una cualidad inherente al ser humano, un sistema que responde a ciertos estímulos; la agresión, dice Lacan (citado por Osorio, 2006b), hace parte del sujeto en desarrollo y se potencia en el proceso de adaptación al mundo y a los adultos; lo explica así:

En el desarrollo de vida de un niño hay intención de agresión y agresividad. Y está vinculada con la constitución subjetiva. El sujeto llega a este mundo en un estado de indefensión absoluta. Esta indefensión lo obliga consecuentemente a tener que adaptarse a lo que los adultos (significativos para él) que lo crían y que lo cuidan... [...] Este estado de alienación que tiene el sujeto infantil [...] lo obliga a tener que someterse. [...] Este sometimiento produce agresión en el sujeto o intención de agresión (pp. 44-45).

Así, desde esta investigación se asumen las violencias y no la agresión que implica la posibilidad de su erradicación, en aras de caminar hacia la construcción de una cultura de paz.

LAS VIOLENCIAS EN COLOMBIA Y SU RELACIÓN CON LAS VIOLENCIAS EN LA ESCUELA

Colombia es un país cuya historia ha sido atravesada por más de 50 años de violencias y conflictos, en el que todos los sectores de la sociedad han sido afectados, en los que las marcadas diferencias socio-económicas de sus habitantes se han intensificado —al igual que los obstáculos para la creación de una identidad nacional— y los principios fundantes del Estado se han quebrantado (CIDH, 1999, sec. Introducción, A, B).

La falta de bases sólidas para la construcción de una sociedad producto del conflicto armado ha generado la deshumanización de sus miembros, el desconocimiento de derechos, la impunidad de los crímenes, la invisibilización y silenciamiento de las víctimas, la discriminación y la intolerancia como reacciones primarias ante las diferencias, pero sobre todo la reproducción de la violencia como mecanismo para la resolución de conflictos (GMH, 2013, sec. 397).

Los altos índices de violencia que azotaron el país —especialmente entre finales del siglo xx y comienzos del xxi—, el incremento de la participación de los jóvenes en hechos violentos y la crisis de la familia empezaron a hacer mella en la escuela, que “[...] canalizadora de un tipo particular de orden social y posibilitadora de alternativas para la construcción de un orden futuro” (Camarago Bello, 1997, p. 3), se ha convertido en un eje fundamental de la sociedad, y, de acuerdo con las dinámicas de un Estado en crisis en el que todos los sectores han sido afectados, no ha podido escapar al inminente flagelo de la violencia.

Debido a la alta ola de violencia, el incremento de la participación de los jóvenes en hechos violentos, asociados al sicariato y al narcotráfico, y el pá-

nico ocasionado por la crisis de instituciones como la familia y la escuela, las universidades y demás agencias productoras del discurso pedagógico iniciaron investigaciones con el fin de encontrarle una respuesta al porqué de este fenómeno (violencia juvenil) y de hallar una solución. El cambio de paradigma del Estado, logrado a través de la Constitución de 1991, y los resultados de esas investigaciones sirvieron de plataforma para impulsar las transformaciones del sistema escolar colombiano en la década del noventa, entre las que se destaca el impacto esperado con la expedición de la Ley General de Educación.

En razón de lo anterior, la escuela ha sido permeada por las violencias sociales, que se manifiestan desde el contexto familiar hasta los espacios más difíciles de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales como la delincuencia, los enfrentamientos armados, la violación de Derechos Humanos y la desesperanza, afectando sus relaciones de convivencia interna y con el entorno, generando así que los miembros de la comunidad educativa adopten la forma de relacionarse de las y los ciudadanos de la sociedad a la que pertenecen (Equipo Académico Universidad Nacional de Colombia *et al.*, 2010, pp. 14-15).

Este estado de cosas se expresa en que los actores educativos asumen la *justicia retributiva* como forma de resolver los conflictos y abordar las violencias; esta se observa como “[...] la práctica tradicional de ejercer justicia, en la cual el delito o infracción se conciben como un atentado contra el Estado y que debe ser castigado de manera proporcional al daño causado”. (Ministerio del Interior y de Justicia y Unión Europea, 2008, p. 17). Su principal herramienta es el castigo, el cual “[...] ha sido utilizado dentro del marco de las escuelas como uno de los medios esenciales, si bien, quizás, el más empleado para la formación e instrucción de los niños” (De la Fuente y Recio, 2004, p. 2) De esta manera la escuela genera violencia institucionalizada (mediante el castigo), para dar respuesta a las afectaciones a la convivencia que tienen este mismo carácter.

EL CASTIGO EN LA ESCUELA COLOMBIANA COMO VIOLENCIA INSTITUCIONALIZADA: TRANSFORMACIONES A TRAVÉS DEL TIEMPO

De la Fuente y Recio (2004) han recogido un recorrido histórico del castigo que permite ampliar la comprensión de su instalación en la escuela, de la evolución que ha sufrido y de sus razones. El castigo obedece a la idea moderna de crear instituciones, entre ellas la escuela, a las que se les asignó la función de disciplinar de los hombres. En el caso específico de la escuela, el castigo ha pasado por una serie de transformaciones que obedecieron a los cambios en la función institucional, en la figura y el papel de los maestros, y en la evolución de la concepción de la infancia. Para dar cuenta de dichas transformaciones, los autores mencionados analizaron los cambios en las técnicas y los sistemas

de enseñanza a lo largo de la historia colombiana, en concreto en el periodo comprendido entre 1880 y 1930:

- El siglo XIX dejó como herencia “[...] elementos disciplinarios [como] la memoria, los encierros y los castigos incluidos los de penas físicas” (De la Fuente y Recio, 2004, p. 6). Prevalcieron los castigos físicos corporales durante varios años.
- A finales del siglo XIX, se fue cambiando paulatinamente el cuerpo como blanco de las penas, por dispositivos correctivos, fuerza estimulante de la conciencia (moral, honor e interés de los niños).
- Además, se establecieron en aquel momento unos principios rectores de los castigos: “Progresivamente su misma transformación permitió que los castigos se clasificaran de acuerdo a la gravedad de las faltas y al grado de desarrollo físico y mental de los niños, y de acuerdo a unos principios generales que los regían” (De la Fuente y Recio, 2004, p. 3).
- A principios del siglo XX comenzó una resistencia frente a la llamada “escuela tradicional”, lo que generó cambios disciplinarios que iban de acuerdo con la complejización del concepto de infancia (humanización de las penas escolares). También hubo cierta regulación de los castigos y las faltas que los generaban como consecuencias, de modo que empezaron a implementarse castigos según las capacidades intelectuales y físicas de los menores.
- A mediados del siglo XX cambió la perspectiva de la moral clásica, lo que permitió entender a los menores como seres biológicos susceptibles a las enfermedades del entorno físico y moral, por tal razón aparecieron nuevas variables a los castigos y a la disciplina, entendidos más como sanciones pedagógicas, preferiblemente consecuencias de la falta misma.

Lo que se quiere decir con este recorrido inicial es que la transformación de los castigos no obedeció a la adopción de una serie de cambios para eliminar las antiguas prácticas de la cotidianidad escolar, sino que, por el contrario, procuró mantenerlas vigentes, aunque, si bien es cierto, mucho más matizadas y flexibles, gracias a la introducción de nuevos conocimientos y a un concepto mejor elaborado acerca de la infancia (De la Fuente y Recio, 2004, p. 13).

Todo lo anterior da cuenta de que no se ha pretendido erradicar el castigo en la escuela, sino que este se ha perpetuado a pesar de las transformaciones sociales, culturales y políticas que se han generado en la sociedad a lo largo de los últimos siglos.

Se destaca en el recorrido mencionado las características que permiten identificar tres modelos pedagógicos que tuvieron vigencia en Colombia, así como incidencia en los cambios paulatinos (o continuidades) de algunas de tales características, los cuales explican la forma y el sentido que continuán teniendo en la escuela colombiana:

Tabla 1. Modelos pedagógicos predominantes en la escuela colombiana entre 1880 y 1930

	Propósito	Características	Rol del maestro
Escuela tradicional	“Para el sistema de enseñanza mutua también conocido como sistema lancasteriano, la disciplina y el sometimiento de los niños eran los objetivos más concretos que se intentaban conquistar con la adecuación de lo que se presentaba como “la máquina escolar perfecta”, que basaba los rudimentos de la enseñanza de la escritura, la lectura y el cálculo en un sistema de monitorazgos y en la rotación constante de los puestos a través de una larga banca bajo un sistema simple de retribución” (p. 6). Una “máquina escolar” cuyo objetivo era “moralizar a las clases pobres”, en donde el niño “no era más que un individuo uniforme, sólo visible para el maestro cuando era ‘bueno’ o ‘malo’, es decir, cuando acertaba o erraba” (p. 7).	“[...] destacó principalmente como elementos disciplinarios la memoria, los encierros y los castigos incluidos los de penas físicas” (p. 6). “[...] se basaba en un sistema de <i>premios y castigos</i> en donde ‘cada acción de aprendizaje o de conducta era tasada, valorada y sancionada’” (p. 6). “Este sistema donde se halla probablemente <i>‘el sustrato más arcaico de la escuela moderna, el punto cero donde los fines y las tecnologías disciplinarias no se ocultan sino que por el contrario hegemonizan sobre el saber pedagógico reduciéndolo a lo necesario para el adiestramiento y la instrucción de unos cuerpos dóciles’</i>, puso de manifiesto su máxima: <i>‘la letra con sangre entra y la labor con dolor’</i>, que bien ejemplifica la disciplina como algo extremo que se imponía mediante el dolor físico a través de palmetazos, el cepo, la férula, el látigo, la vara y los encierros prolongados en calabozos oscuros y desaseados” (p. 6).	“[...] el maestro se constituía en el último elemento del sistema en el sentido en que debía ser un vigilante y animador imparcial y distante del mecanismo de enseñanza, pero a quien a la vez se le exigía que fuera amable y justo, para que el castigo no fuera odioso ni humillante producto de su cólera sino impersonal y estrictamente retributivo” (p. 7).
Escuelas de los Hermanos Cristianos: laicos (hermanos Restrepo Mejía) y protestantes (Baldwin)	“[...] se trataba de una <i>transformación del sistema correccional en dos direcciones: por un lado, se cambia poco a poco la naturaleza de los castigos</i>: se pasa a considerar cuándo se debían mantener las penas físicas, pero sobre todo cómo	“A diferencia del sistema de enseñanza mutua, el sistema de enseñanza simultánea incluyó ciertas variables en cuanto al tiempo y al espacio y, en general, a la organización escolar, que además de exigir una mayor sistematización de sus	“En el caso de las escuelas de los Hermanos Cristianos era preciso esforzarse por prevenir los castigos y escasearlos, para lo cual se hacía necesario advertir antes que amenazar y castigar [...]. En este sentido las correcciones por parte del maestro debían ser

	Propósito	Características	Rol del maestro
	tender a reemplazarlas por castigos infamantes —de vergüenza pública— y por fin sustituirlas por castigos morales y académicos; por otra parte, se va evidenciando <i>la transformación de la función y el lugar del castigo en el dispositivo pedagógico</i>; es decir, se va presentando la disminución de su importancia relativa frente a otros procedimientos de aprendizaje y de disciplina” (p. 9). “[...] bajo la adopción del <i>sistema de enseñanza simultánea</i>, proponían actuar sobre un “móvil más profundo de la acción humana” que evitase la “artificiosidad” o superficialidad de la disciplina lancasteriana. Denunciaron que “el temor generaba sumisión, pero podía generar también una ‘disciplina superficial’ y un ‘apocamiento interior’; que la subordinación producía efectos de ‘servilismo’, tanto como de ‘rebeldía’; que la autoridad produciría ‘arbitrariedad’ o ‘corrupción’, o que el orden maquinal podría generar ‘rutina’, ‘aprendizaje mecánico’ o ‘pereza’” (p. 7). “[...] aquel <i>sistema de recompensas entendido al modo de ‘retribución simple’</i> y utilizado en la escuela lancasteriana, es retomado y perfeccionado por las escuelas cristianas poniendo el acento en los premios y transformando la naturaleza de los castigos, en donde el ‘honor’	reglamentos exigía un mayor conocimiento de los niños por parte del maestro, para su distribución en la clase y para ejercer sobre ellos una vigilancia constante y activa: tomaba en cuenta su edad, el nivel de sus conocimientos, su ‘carácter’, etc., elementos que además de clasificarlos y diferenciarlos eran en los que finalmente debía apoyarse el maestro para corregir a los alumnos” (p. 9). “Finalmente, dentro del llamado a las faltas, los Hermanos Restrepo Mejía consideraban que existía una serie de ‘vicios capitales’ que, como la soberbia, la avaricia, la lujuria, la ira, la gula, la envidia, la vanidad, la desobediencia y la venganza, entre otros, debían ser objeto de castigos, por considerárseles fuente de todos los vicios” (p. 3).	puras y desinteresadas, caritativas, justas, moderadas, sosegadas y prudentes; mientras que el alumno debía recibir de manera voluntaria, respetuosa y silenciosa cualquier sanción que le fuere impuesta” (p. 3).

	Propósito	Características	Rol del maestro
	<i>de los alumnos y su destacamento y reconocimiento en público, adquirido luego de una serie de competencias entre 'pares', empezaba a ser muy significativo" (p. 10).</i>		
Escuela Nueva	“[...] <i>'disciplina de confianza'</i> empleada por la corriente de la Escuela Nueva y en particular por el Gimnasio Moderno. Al respecto esta corriente, <i>criticaba el 'moralismo racionalista' que ignoraba las profundas determinantes inconscientes y biológicas del niño y en concreto, Nieto Caballero, quien consideraba aquel 'sistema de honor' como un 'juego de contabilidad moral' contraproducente para la recta formación de la conciencia, proponía en consecuencia eliminar los cuadros de honor, las insignias o medallas que servían para premiar semanalmente a los alumnos formales, disponiéndose a eliminar definitivamente el juego de 'rivalidad mezquina' que encerraban los premios.</i> No obstante, pese a su propósito hay que señalar que se <i>mantuvieron en el Gimnasio tres distinciones consideradas por sus creadores como 'puramente espirituales'</i> y a las que tendieron quitarle el carácter de premio o recompensa: <i>'trofeo deportivo', 'placa al más bello carácter' y 'placa al mejor excursionista' (pp. 10-11).</i>	“Se asistía en aquellos años, principios del siglo xx, a lo que bien podríamos llamar una <i>'ola experimentalista'</i> en la cual se pretendía <i>'sacar a la luz las dimensiones biológicas y no conscientes de los comportamientos humanos, que cuestionaba la moral clásica sobre el control racional de las pasiones por la voluntad y su énfasis en la formación de las intenciones subjetivas como base de los actos y el desarrollo moral'.</i> [...] Fue con base en la disposición de <i>'nuevos saberes'</i> de carácter más científico y experimental, que el ser humano fue visto como un ser biológico y la infancia fue así mismo entendida como una etapa de la evolución humana, el periodo de desarrollo de las aptitudes adaptativas de la especie, y por ello el más delicado, el más susceptible a enfermedades, taras o influencias nefastas del medio físico y moral” (p. 11). “Lo cierto en realidad era que se evidenciaba <i>una mayor individualización de las conductas humanas y un mayor análisis de éstas a través de un trabajo interdisciplinario y por ende de la intervención en la escuela de profesionales</i>	En el texto no es claro el papel del maestro, se hace énfasis en la presencia de otros profesionales dentro de la escuela.

	Propósito	Características	Rol del maestro
		<i>como médicos, psicólogos, biólogos, etc.; una mayor 'medición' de las aptitudes y capacidades físicas e intelectuales de los niños, que finalmente sirvieron de base para reformular los sistemas disciplinarios empleados hasta entonces" (p. 11). "Esto demuestra cómo a pesar de los avances que en materia de disciplina empezaron a esbozarse con un trato más directo y 'humano' a los niños, no lograban desaparecer ciertas 'costumbres antiguas', que por el contrario se disponían a mantenerse en conjunción con los nuevos avances. [...] Volvemos a encontrar acá de modo sorprendente, los 'matices éticos' de la retribución y de la emulación funcionando no ya como técnicas aplicables masivamente, para todos los alumnos, sino integradas en un sistema que reconoce diferencias individuales y las clasifica según el desarrollo biológico y psicológico" (p. 12).</i>	

Fuente: elaboración propia con base en De la Fuente y Recio (2004); se respetaron las cursivas originales.

Los sustratos teóricos en que se fundamentaron los autores del trabajo de grado de Licenciatura en Historia que sirvió como base para la tabla 1 (De la Fuente y Recio, 2004) fueron, entre otros, los trabajos de:

- James Baldwin (1924-1987), escritor estadounidense, afroamericano, y activista por los derechos civiles. Sustenta la función de los castigos en la escuela como dispositivos correctivos que sirven para estimular la conciencia; en su contexto, estos se ocasionaban intencionalmente hacia un padecimiento moral o físico del que delinquía, como fuerza intermedia para estimular la conciencia.

- Michel Foucault (1926-1984), filósofo francés. Asume la escuela como institución de control social y fundamenta la presencia del castigo como herramienta de instrucción y disciplinamiento, como una nueva economía del poder de castigar, traducida en una relativa humanización de los castigos para tratar de evitar la irregularidad y el exceso de poder, mediante estrategias como una codificación más clara, un consenso mejor establecido y la fijación de unos nuevos principios de economía, todas dirigidas a prevenir e impedir la repetición de un delito en el futuro. El castigo pasó del sufrimiento físico y el dolor del cuerpo a una economía de los derechos suspendidos.
- Juan Bautista de La Salle (1651-1719; los Hermanos Cristianos llegaron a Colombia a finales del siglo XIX), sacerdote, teólogo y pedagogo francés. Aunque no abogaba por la prohibición del látigo, consideraba que los golpes empleados por mal humor e incapacidad, conducen al servilismo y envilecen el alma, pues tienen el efecto ordinario de empedernir.
- Código de Instrucción Pública de Colombia (establecido en 1904). Contenía todas las disposiciones constitucionales, legales y reglamentarias que regulaban la materia y tuvieron incidencia en la comunidad de los Hermanos Cristianos, quienes graduaban los castigos asumidos como correctivos y los reducían a su mínima expresión, sin que recomendaran prescindir de ellos; en cualquier caso, el maestro no debía corregir en estado de cólera para evitar la arbitrariedad.

VIOLENCIAS EN LA ESCUELA: UN DISCURSO RECIENTE EN COLOMBIA

Para comprender el discurso de las violencias en la escuela en Colombia es necesario saber que ha sido abordado mediante dos enfoques:

- 1) *El sociopedagógico o socioeducativo*, con una gran influencia de la sociología y de los pedagogos que buscan una alternativa a la psicología para entender la dimensión social de la educación. Se incluyen aquí sociólogos como Durkheim, Bourdieu y Bernstein, quienes hicieron grandes aportes en el campo.
- 2) *El psicopedagógico, psicosocial o psicoeducativo*, con una gran influencia de la psicología social, disciplina que estudia los fenómenos sociales e intenta descubrir las normas por las que se rige la convivencia, y teorías como la teoría del campo de Kurt Lewin y la teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner, para quienes la conducta surge de la interacción del individuo con el ambiente y la forma en la que el entorno influye en los comportamientos de los individuos.

A principios de la década del noventa, el enfoque predominante en Colombia para el estudio de las violencias en la escuela fue el sociopedagógico dentro del cual surgieron, a su vez, dos corrientes para explicarla: a) la falta de normas sociales en la enseñanza, y b) “[...] la existencia de una cultura escolar autoritaria basada en principios premodernos que no le permitían establecer un diálogo transformador con los jóvenes y sus experiencias en los nuevos espacios de socialización” (Forero Londoño, 2011, p. 406). Esta última corriente fue la que lideró el discurso de la violencia en la escuela en la primera mitad de los noventa; se recoge, entre otros, en los trabajos del sociólogo Rodrigo Parra Sandoval, uno de los mayores exponentes del enfoque socioeducativo en el país, quien según Rueda Ortiz (1998): “Indudablemente es uno de los pioneros que opta por una ciencia social que retorna a la subjetividad creadora de sentido y logra sumergirse en el alma de la escuela, exhibiendo sus actores, sus espacios, sus relaciones, sus prácticas cotidianas, en fin, su particular cultura” (p. 166).

Así, el proyecto *Atlántida, estudio sobre el adolescente escolar en Colombia*, establece como una de sus preocupaciones el lugar que se le da a la escuela como reproductora de un tipo especial de violencia (Valencia Murcia, 2004, p. 34); entre sus resultados se observa que ella, en su afán por cumplir un papel normalizador, mantener la disciplina y lograr unos estándares académicos, invisibilizó al estudiante, desconociendo sus intereses e inquietudes. Además, este estudio indicó que, pese a los cambios logrados por la Ley General de Educación, el sistema escolar mantuvo su carácter vertical así como la falta de reconocimiento de las diferencias en los miembros de su comunidad, y continuó tratando de imponer un patrón de comportamiento homogéneo para todos.

Uno de los aportes más destacados del enfoque sociopedagógico es que “[...] introduce la noción de cultura escolar en relación con el saber, el poder, los discursos y las prácticas pedagógicas para abordar la comprensión de las interacciones sociales que se tejen dentro de las escuelas” (Forero Londoño, 2011, p. 406).

Forero Londoño (2011) recoge los aportes de varios autores, en su investigación acerca de la violencia escolar en Colombia:

El enfoque socioeducativo en Colombia es el de más amplia difusión en los estudios empíricos relacionados con la disciplina (Blandón, Patiño y Yusti, 1991), el acoso (Góngora y Pérez, 2007) y la violencia escolar en general. Estos se deslizan desde la preocupación por la funcionalidad educativa de la escuela, pasando por las visiones que reflejan el pánico moral que ubica en la pérdida de los “valores tradicionales” la causalidad explicativa de la violencia escolar, hasta aquellos que en la primera década del siglo XXI asumen el estudio de la indisciplina como conducta disruptiva generadora de violencia y retoman las influencias de los discursos europeos sobre el acoso escolar (Peña y Carbonell, 2001). En este tipo de investigaciones también se desarrollan propuestas de intervención sobre el conflicto en el aula con el fin de posibilitar el desarrollo de prácticas pedagógicas democráticas en el aula

de clase con el fin de generar posibilidades de negociación entre actores (Herrera-Duque, 2001) (Forero Londoño, 2011, p. 404).

A principios del 2000, la perspectiva frente a las violencias en la escuela continúa cambiando: el enfoque psicoeducativo empieza a jugar un papel determinante en el abordaje y tratamiento de los conflictos y las violencias en la escuela, con un giro hacia la necesidad del desarrollo de competencias ciudadanas y dejando de lado la formación en valores. En esta perspectiva se encuentra Enrique Chaux, profesor de la Universidad de los Andes, uno de los máximos desarrolladores de esta corriente, respecto a la investigación empírica.

Según Forero Londoño (2011), Chaux “[...] ha documentado evaluaciones internacionales sobre el efecto positivo de programas educativos que buscan promover la convivencia por medio de la formación en resolución pacífica de conflictos” (p. 404), resaltando los contextos culturales como factores determinantes para el desarrollo de comportamientos violentos o pacíficos en los niños, niñas y adolescentes; el papel del maestro en la promoción de un clima constructivo en el aula y el manejo pacífico de conflictos; y la importancia de la implementación y desarrollo de programas, en políticas públicas, que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa y que influyan directamente sobre el clima escolar y las dinámicas de grupo.

El enfoque psicopedagógico muestra la violencia como “[...] problema educativo, lo cual se evidenció en los usos particulares de las nociones de disciplina en el aula, la modificabilidad de la conducta, el acoso entre pares y la salud pública” (Forero Londoño, 2011, p. 404). Esta reflexión de elementos diferenciadores evidencia cómo las violencias dificultan la convivencia escolar y cómo su incompreensión produce la persistencia de métodos disciplinarios dentro de las instituciones educativas en los que la presión psicológica y en ocasiones el uso moderado de la violencia física es justificado en la necesidad de establecer el orden y mejorar el clima escolar. Además, es necesario comprender que su confusión o equivalencia con los conflictos impide su correcto abordaje y limita el uso de alternativas para atenderlas.

Entre 2008 y 2011 la opinión pública encendió las alarmas acerca del fenómeno de las violencias en la escuela por noticias publicadas en los medios de comunicación. En los periódicos de mayor circulación del país se destacan titulares como: “Contra el cibercrimen” (El Tiempo, 2008, diciembre 7), “Los episodios de intimidación escolar serán examinados con lupa” (El Tiempo, 2009, septiembre 4), “Aprendiendo a golpes” (El Tiempo, 2010, septiembre 13) y “Violencia escolar: un problema por definir” (El Espectador, 2010, octubre 4); a ellos se suman otros textos de medios de Antioquia: “Cómo actuar frente al bullying” (Ospina Vélez, 2009, octubre 29), “Facebook anónimo se pone de moda entre adolescentes para lanzar insultos” (Agencia EFE, 2010, mayo 9), “El bullying no es un juego de niños” (Chica Agudelo, 2010, octubre

16) y “Los matones (y las fastidiosas)” (Restrepo Jiménez, 2010, octubre 5). Todos ellos generaron reacciones e inquietudes en el ciudadano común y son muy dicentes de la preocupación de la opinión pública respecto al tema de las violencias y los conflictos en la escuela.

Al hacerse visibles estos casos y temas específicos de violencia, se evidenciaron también los serios problemas de convivencia que afectan a las escuelas, y hubo un llamado de atención hacia las instituciones responsables de garantizar los derechos de los estudiantes y promover ambientes de convivencia pacífica dentro de los establecimientos educativos, pero, sobre todo, se empezó a reclamar una pronta solución por parte del Estado a esta problemática.

El 30 de noviembre del 2011, la Sala Quinta de Revisión de Tutelas de la Corte Constitucional colombiana, en la sentencia T-905, analizó el caso de una menor que fue víctima de acoso escolar por parte de un grupo de compañeros de la institución educativa a la que pertenecía y de la cual fue retirada por sus padres, en vista de que la atención de las directivas a esa situación fue insuficiente y la acción de tutela que interpusieron para garantizar la protección de sus derechos no procedió. La Corte Constitucional decretó la vinculación de las entidades públicas encargadas de prevenir y tratar las prácticas de “matoneo” y extendió invitación a varios establecimientos de educación superior para que presentaran sus conceptos frente al tema en cuestión; conceptos que dan cuenta de los siguientes aspectos:

- 1) Las instituciones educativas le han restado importancia a la violencia que en ellas se presenta y continúan promoviendo prácticas que, en lugar de formar, solo son sancionatorias.
- 2) Los actores educativos son insuficientes para atender el fenómeno en las escuelas, además no es un asunto para ser resuelto solo por los docentes, sino que debe implicar a toda la comunidad educativa.
- 3) Existe un vacío en cuanto a la orientación que se debe ofrecer a las comunidades educativas sobre la prevención, detección o intervención de esta realidad.
- 4) No existe una política pública que aborde de manera directa el *bullying*, el acoso escolar y el matoneo.
- 5) La solución para hacer frente al fenómeno no puede ser solamente normativa; es necesario el uso de herramientas pedagógicas.
- 6) Es necesario perfeccionar la formación en derechos humanos y en justicia, y aplicar las estrategias de resolución pacífica de conflictos y las herramientas previstas en la Ley General de Educación.

Cabe resaltar que la Corte Constitucional amplió su análisis, de acuerdo con los aportes del sector académico, y concluyó que:

1. [...] En estos asuntos el operador judicial debe tener en cuenta que *para restaurar los derechos de las víctimas y para garantizar el aprendizaje (no sanción) de los infractores, se requiere de herramientas que varían de un caso a otro*, de acuerdo con el nivel de complejidad del conflicto. [...]

2. [...] En términos generales, de acuerdo con lo que fue respondido por las diferentes entidades estatales en todos los niveles y de los conceptos remitidos por varias universidades del país, se infiere que *en la actualidad no existe una fórmula o herramienta coherente y efectiva que garantice la identificación y atención de los casos de acoso u hostigamiento escolar mediante un proceso restaurativo*.

3. [...] Es preocupante, por ejemplo, que *no exista una definición de este fenómeno, sus elementos y tipologías o niveles de complejidad, de manera que sea posible distinguirla de otras formas de conflicto escolar; esto, obviamente, impide la diferenciación de una estrategia plena, que atienda las necesidades puntuales de las partes, los padres de familia y, adicionalmente, de los profesores*.

4. [...] sin perjuicio de las competencias de la Nación y de los entes territoriales, los programas presentados resultan fragmentarios y poco efectivos y, en definitiva, que ante este tipo de situaciones *el manual de convivencia del ITI (no es posible referirse a los de otras instituciones educativas) no acredita el goce efectivo de los derechos de sus estudiantes* (sentencia T-905 de 2011; cursivas nuestras).

Así, la sentencia T-905 de 2011 dio cuenta de serios problemas de convivencia en la escuela, y a su vez cambió la perspectiva frente a las violencias en el ámbito escolar, o por lo menos generó la inquietud frente a sus diversas manifestaciones. También reveló las falencias de los establecimientos educativos, y del Estado mismo, para abordar las violencias y resolver sus conflictos, con lo cual dirigió la mirada del país hacia esta problemática, al convertirla en una situación coyuntural que requería de atención inmediata, impulsada en parte por la misma Corte al ordenarle al Ministerio de Educación Nacional que:

[...] en el término de seis meses contados a partir de la notificación de la presente providencia, en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, lidere la formulación de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o “matoneo escolar”, de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia (Corte Constitucional, Sala Quinta de Revisión de Tutelas, 2011, sección VI. Decisión).

Este mandato dio origen a la Ley 1620 de 2013, y a su decreto reglamentario 1965 cuyo objeto es, enfatizamos, “[...] *contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural*” (Ley 1620 de 2013, artículo 1), lo cual se convierte en la respuesta del Estado a la necesidad de subsanar sus falencias y las de las instituciones educativas al momento de abordar las violencias y resolver sus conflictos.

CONCLUSIONES

- Los conflictos en la escuela pueden asumirse desde varias perspectivas: pueden considerarse desde una visión negativa como disfuncionales y patológicos, por lo que hay necesidad de eliminarlos para que vuelva el orden y se logre eficiencia en la gestión escolar; pueden verse como problemas de comunicación desde una visión de corte psicologicista, que los limitan a las percepciones individuales de la realidad, haciendo caso omiso de los contextos que condicionan a los sujetos; y, por último, pueden verse como algo natural y entenderlos como elementos necesarios para el cambio social, para la transformación positiva de las estructuras educativas. Esta última percepción adhiere a la aspiración de la teoría crítica de la educación que aporta elementos democráticos para su transformación positiva no violenta, a la cual nos sumamos.
- A raíz de la pervivencia por décadas del conflicto interno armado en Colombia, la escuela ha sido permeada por las violencias sociales que se manifiestan tanto en el contexto familiar como en los espacios más difíciles de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales, como la delincuencia, los enfrentamientos armados, la violación de derechos humanos y la desesperanza; todo lo cual ha afectado sus relaciones de convivencia interna y con el entorno, generando así que los miembros de la comunidad educativa, en ocasiones, adopten la forma de relacionarse de los ciudadanos de la sociedad a la que pertenecen.
- Violencias y conflictos son fenómenos sociales diferentes y diferenciables, como lo son también las respuestas que la ley colombiana asigna a cada uno en materia de convivencia escolar; en términos de las primeras, la legislación busca su *mitigación* y considera la opción de asumirlas desde la justicia restaurativa o, en último caso, desde el proceso disciplinario con debido proceso, y en cuanto a los conflictos, los asume desde un punto de vista *positivo transformador* de las situaciones y de las relaciones, por lo que permite abordarlos desde la negociación, sea directa o asistida (mediación) o, también, como en el caso anterior, desde el enfoque punitivo que en todo caso debe, metodológicamente, contar con un proceso disciplinario con debido proceso.
- La aspiración de la Ley 1620 se expresa en términos de *mitigar* las violencias, intención que debiera ser la de buscar *erradicarlas*, aunque se considere una utopía, pues siendo las violencias construcciones culturales, puede pensarse en que desaparezcan del ambiente escolar. La paz positiva a la que alude Johan Galtung parte, precisamente, de considerar la erradicación de todo tipo de violencias (directas, estructurales y culturales) en el mundo.

- Son muchas las tipologías de violencias que “rondan” a la escuela. En todo caso puede decirse que las provenientes de *los contextos* la inciden de manera directa o indirecta y aportan zozobra o incertidumbre sobre el alcance de poderes externos en sus relaciones convivenciales; las violencias que se producen *contra la escuela* ponen en riesgo la institucionalidad y la integridad personal o moral de los integrantes de la comunidad educativa, y, de otro lado, *las violencias que produce la escuela misma*, paradójicamente, reproducen un círculo vicioso que debe romperse para aspirar a avanzar en la construcción de una cultura de paz, desde las mismas aulas escolares.
- La violencia es una relación social, difícil de definir, con distintas tipologías que se imbrican e interactúan de forma compleja y a veces sistemática. En la escuela colombiana esta violencia corre el riesgo de naturalizarse por su ejercicio continuo e indiscriminado, que ha llevado a la Corte Constitucional a decir, recientemente, que los niños, niñas y adolescentes en este escenario padecen un *déficit de protección de sus derechos*, vulnerados casi siempre por medio de violencias que atentan básicamente contra la diversidad de diferente índole (de etnia, de credo religioso, de opción sexual).
- El discurso de las violencias en la escuela es relativamente reciente y cuenta con dos enfoques: *sociopedagógico o socioeducativo*, el cual predominó en Colombia a principios de la década del noventa. Ya en la década del 2000 la perspectiva cambió hacia un enfoque psicoeducativo, con un giro hacia la necesidad del desarrollo de competencias ciudadanas que dejó de lado la formación en valores. Las competencias ciudadanas se convierten, pues, en la directriz desde el Ministerio de Educación en materia de formación ciudadana, misma que ha sido criticada básicamente por la despolitización del término, debido a que, de alguna manera, se niega la naturaleza del contenido que debe atribuirse a esta clase de formación.

REFERENCIAS

- Agencia EFE (2010, mayo 9). Facebook anónimo se pone de moda entre adolescentes para lanzar insultos. *El Colombiano*. Disponible en: http://www.elcolombiano.com/historico/facebook_anonimo_se_pone_de_moda_entre_adolescentes_para_lanzar_insultos-FWEC_88836
- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 9-33.
- Camargo Bello, M. (1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*, 34, 5-20. Disponible en: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/numeros/rce34final.pdf>

- Centro Internacional de Investigación e Información para la Paz–CIIP (2000). *El estado de la paz y la evolución de las violencias: la situación de América Latina*. Montevideo: Trilce.
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar múltiple. *Psyke*, 20, 79-86.
- Chica Agudelo, A. M. (2010, octubre 16). El bullying no es un juego de niños. *El Colombiano*. Disponible en: https://www.elcolombiano.com/historico/el_bullying_no_es_un_juego_de_ninos-FEec_108386
- Corte Constitucional, Sala Quinta de Revisión de Tutelas (2011). Sentencia T-905. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-905-11.htm>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos–CIDH (1999). Capítulo I. Contexto para el análisis de la situación de los Derechos Humanos en Colombia. En: *Tercer informe sobre la situación de los derechos humanos en Colombia*. Disponible en: <http://www.cidh.org/countryrep/Colom99sp/capitulo-1.htm>
- De la Fuente E. y Recio, C. M. (2004). Los castigos en la escuela ¿cambios o continuidades? En: *Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930*. Tesis de maestría en Historia. Universidad del Valle. Disponible en: http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9351/p.89-108_2002.pdf
- Di Napoli, P. N. (2009). Enfoques teóricos y ejes de debate para el estudio de las violencias en el ámbito. En *V Jornadas de Jóvenes Investigadores* (pp. 0-16). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aacademica.com/000-089/47>
- El Espectador* (2010, octubre 4). Violencia escolar: un problema por definir. Disponible en: <http://www.elespectador.com/opinion/editorial/violencia-escolar-un-problema-definir-articulo-227848>
- El Tiempo* (2008, diciembre 7). Contra el cibercrimen. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3224518>
- El Tiempo* (2009, septiembre 4). Los episodios de intimidación escolar serán examinados con lupa. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-6023407>
- El Tiempo* (2010, septiembre 13). Aprendiendo a golpes. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7902697>
- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Unesco.
- Forero Londoño, O. F. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 399-413.
- García Sánchez, B. Y. y Ortiz Molina, B. I. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ghiso, A. (1999). Pedagogía y conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. *Revista Signo y Pensamiento*, XVIII(34), 35-58. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/signoypp/coleccion.htm>
- Grupo de Memoria Histórica–GMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, Imprenta Nacional.
- Guzmán Gómez, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de François Dubet: tensiones, reticencias y propuestas. En: A. Furlan (ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 49-71). México: Siglo XXI.
- Gvirtz, S. y Larrondo, M. (2012). Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de

- la relación. En: A. Furlan (ed.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 295-312). México: Siglo XXI.
- Jares, X. R. (2001a). *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (2001b). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. En Asociación Mundial de Educadores Infantiles – World Association of Early Childhood Educators (ed.), *Congreso europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos–Santiago de Compostela, Diciembre 2001. Ponencias* (p. 20). Santiago de Compostela. Disponible en: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>
- Kaplan, C. V., Fainsod, P. Y., Mutchinick, A., Kantarovich, G., Orce, V., Brener, G., Castorina, J. A. (2012). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Disponible en: <http://www.minoydavila.com/violencias-en-plural-sociologia-de-las-violencias-en-la-escuela.html>
- Real Academia de la Lengua Española (2001). Conflicto. En: *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=conflicto>
- República de Colombia (2013). Ley 1620. 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.
- República de Colombia (2013). Decreto 1965. 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.
- Restrepo Jiménez, A. C. (2010, octubre 6). Los matones (y las fastidiosas). *El Colombiano*. Disponible en: http://www.elcolombiano.com/historico/los_matones_y_las_fastidiosas-LEEC_106937
- Rueda Ortiz, R. (1998). La profecía de Flaubert: Rodrigo Parra Sandoval, el científico social y el novelista. *Nómadas*, 9, 165-184.
- Universidad Nacional de Colombia – sede Medellín, Alcaldía de Medellín y Secretaría de Educación (2010). *Proyecto Revisión–reelaboración democrática de los manuales de convivencia escolar en los establecimientos educativos de la ciudad de Medellín*. Medellín: Invergráficas JD.
- Valencia Murcia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7(1), 29-41.

Capítulo 2.

Justicia en la escuela: retribución, negociación o restauración

CLAUDIA MARCELA PORTACIO MERCADO

Educar supone interpelar [...]. Es claro que no existe constitución de sujeto sin interpelación. También es claro que el acto de interpelar no tiene su eficacia asegurada, ya que el sujeto puede resistir, confrontar, negar o asumir. En el desarrollo de todos estos procesos se va constituyendo como sujeto, deviniendo humano.

Martinis (2013, p. 321)

INTRODUCCIÓN

Si bien en Colombia ya existía un marco normativo para la convivencia escolar (Constitución Política de 1991, leyes 115, 1098 y 1029, decretos 1860 de 1994 y 1965 de 2013, entre otras), la sentencia T-905 de 2011 de la Corte Constitucional dio cuenta de serios problemas de convivencia en la escuela, que evidenciaron la forma en la que las violencias sociales permeaban sus aulas y revelaron las falencias de los establecimientos educativos y del Estado mismo, para abordar estas problemáticas, generando así la necesidad de atenderlas de manera inmediata. Por esta razón la Corte Constitucional le ordenó al Ministerio de Educación Nacional, y a otras entidades, liderar la creación de una política general para la prevención, la detección y la atención de las violencias en la escuela como hoja de ruta para la revisión y el rediseño de los manuales de convivencia de todas las instituciones educativas del país; es este el origen de la Ley 1620 de 2013. El interrogante que surge al respecto es: ¿La promulgación de una norma jurídica para erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos es suficiente para mejorar la convivencia en la escuela?

Cuando pensamos en la definición de convivencia lo primero que se nos viene a la mente es la capacidad de vivir en compañía de otros, pero este concepto es mucho más amplio, va más allá, y hace referencia a la coexistencia pacífica de un grupo de humanos en un mismo espacio, en el que el respeto y la solidaridad son valores imprescindibles. “La convivencia se entiende como una manera de ser y estar en el mundo y una estrategia para construir orden democrático” (Zuluaga Monsalve *et al.*, 2011, p. 145). En el caso concreto de la escuela, la convivencia “debería ser el lecho por el cual discurren las acciones

educativas de manera fluida, continua, progresiva y significativa” (Gutiérrez Méndez y Pérez Archundia, 2015, p. 66).

Como se viene diciendo, allí la convivencia es un proceso continuo de formación, en el que las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa implican reconocimiento y respeto por la diversidad, es decir entender y valorar las diferencias, de manera que se permita el espacio apropiado para el cumplimiento de los fines de la educación. Para que este ideal de vida común entre los actores escolares sea posible es necesario “favorecer ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción desde la diferencia sean centrales” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 25).

Pero los conflictos atendidos inadecuadamente y las violencias de diversa índole erosionan la convivencia; además, la falta de comprensión de lo que se entiende por tales o la confusión de estos términos añade complejidad a un abordaje pertinente y limita el uso de alternativas para su atención, las cuales se ven reducidas, en la mayoría de los casos, a la persistencia de métodos sancionatorios, por tanto, de carácter punitivo, en los que prevalece la idea de disciplina dentro de las instituciones educativas y que justifican la necesidad de establecer el orden y mejorar el clima escolar. No obstante, y pese a los múltiples esfuerzos por cambiar el estado de cosas —incluyendo los avances normativos y los esfuerzos formativos de los establecimientos educativos—, el sistema escolar mantiene su carácter vertical, sin reconocer las diferencias entre los miembros de su comunidad, y continúa tratando de imponer un patrón de comportamiento homogéneo para los integrantes de la comunidad educativa, especialmente para los niños, niñas y adolescentes (NNA); planteamientos que se mantienen desde principios de la década de los noventa (Valencia Murcia, 2004, p. 34).

En palabras de Ghiso (1999),

La escuela hoy no es el espacio de socialización por excelencia, en ella no se logran fortalecer y construir los valores de convivencia, de diálogo y de justicia entre los sujetos. La escolarización dejó de ser uno de los procedimientos determinantes en la formación de las personas, de los ciudadanos; poniendo de manifiesto que la escuela y la pedagogía, como campos prácticos-teóricos de intervención en lo ideológico-cultural, sufren un fuerte proceso de desestructuración simbólica. La escuela y la pedagogía dejan de ser espacios, propuestas o procesos intencionados que evocan, invocan y acogen (p. 45).

Ese no reconocimiento de las diferencias se constituye en caldo de cultivo de violencias en sí mismo, pues genera ciclos recurrentes en la escuela: en la medida en que se busca establecer el orden a través de mecanismos represivos como el castigo, se limita también el mejoramiento de la convivencia, dado que se produce el no reconocimiento de las diferencias. Pero es en la diversidad y en el reconocimiento donde se deberían gestar apuestas importantes para una

convivencia pacífica, puesto que uno de los mayores retos a los que se enfrenta la escuela es a:

[...] conciliar el propósito común de toda sociedad que trata de lograr un alto grado de cohesión bajo lineamientos ético-políticos, culturales, económicos y sociales, en medio de un variopinto paisaje de sujetos y colectivos tan plurales, donde no baste la mera enunciación de la diversidad como discurso, sino que plantee en su accionar un operar consecuente. Se trata entonces de contribuir a la activación de los dispositivos que permitan en el seno de las instituciones sociales el ejercicio de prácticas de relacionamiento en las que la diferencia contribuye a esa construcción de proyecto unitario (Escobar Hernández *et al.*, 2015, p. 25).

En esta misma línea de ideas, Escobar Hernández *et al.* (2015) plantean que la escuela juega un papel determinante al momento de concebir la diversidad como constitutiva y movilizadora, ya que es ella, la escuela, quien posee “una voluntad deliberada por construir los valores comunes que hacen de lo diverso un elemento constructor” (p. 26), lo que suscita una relación estrecha entre escuela-diversidad-sociedad, porque es imposible pensar la diversidad como movilizadora si no se practica fuera del aula, toda vez que es el contexto en el que se circunscribe la escuela lo que pondrá a prueba el ejercicio de la diversidad como una práctica posible, más allá del discurso. Pero, continúan los autores:

¿Cómo dialoga la escuela con la diversidad fuera y dentro del aula?, ¿La reconoce como valor, o como problema? Este asunto nos remite entonces a la necesidad del sujeto de saberse reconocido, valorado y tomado en consideración en los diferentes grupos a los que pertenece, necesidad muy humana, por demás. (p. 27).

En cuanto al reconocimiento, Escobar Hernández *et al.* (2015) plantean el papel que puede adoptar la educación para lograrlo: fomentar la buena enseñanza, contar con mejores pedagogías, tener mejores maestros y formar para la ciudadanía como formas de consolidar los lazos afectivos, la confianza y la seguridad, y devolver a los sujetos una imagen que no distorsione o erosione su identidad, bajo riesgo de provocar o ahondar prácticas discriminatorias, opresivas y de rompimiento de lazos, lo que hace posible comprender la diversidad como experiencia y la escuela como escenario de dichas experiencias, o como facilitadora de procesos que provoquen su diálogo. Así las cosas, la convivencia en la escuela debe enfocarse en disminuir las violencias, mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones de la comunidad educativa, afrontar positivamente las tensiones y contradicciones en busca de transformaciones que repercutan en la escuela y en la sociedad.

La base de la educación se encuentra en la vida diaria de la escuela, en donde los alumnos convenientemente dirigidos pueden aprender a pensar con sinceridad y fundamento, a enjuiciar las normas de la sociedad en la que viven y a asumir deberes y responsabilidades hacia sus compañeros de estudio, sus familias, la comunidad en la que viven y, más adelante, en la sociedad mundial (Unesco [1969, p. 17], citado en Gutiérrez Méndez y Pérez Archundia, 2015, p. 66).

Existe un largo camino por recorrer para el mejoramiento de la convivencia en la escuela, en el que los establecimientos educativos sean quienes jalonen los procesos necesarios para una convivencia pacífica, que trasciendan el papel y que su implementación se convierta en una labor diaria, lo que implica la participación y el compromiso, no solo de los miembros de la comunidad educativa, sino también de diversos actores e instituciones sociales.

[...] ni la educación por sí sola puede hacer que desaparezcan todos los males del planeta, ni tampoco debe dejarse utilizar de una manera perversa y cada vez más frecuente por la clase política, que intentan colocar a la educación todos aquellos problemas que también tienen su origen y resolución en otros ámbitos (Gutiérrez Méndez y Pérez Archundia, 2015, p. 65).

Este capítulo pretende brindar un panorama acotado de las justicias en la escuela colombiana —función que le ha sido asignada como un aspecto central de la formación integral—, en atención a la oportunidad de contar, por primera vez, con una política pública de convivencia escolar que, sin duda, debe amarrarse a procesos pedagógicos que le den sentido e intención.

LEY 1620: UN ACERCAMIENTO A LAS DIVERSAS FORMAS DE JUSTICIA EN LA ESCUELA

La Ley 1620, “Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE) [...]”, y cuyo objeto es “[...] contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural” (artículo 1), surge como respuesta del Estado a la necesidad de subsanar las falencias de los establecimientos educativos para abordar las violencias y resolver los conflictos que allí se presentan. Esta norma abarca varias temáticas entre las cuales encontramos: el *bullying*, el embarazo adolescente, la formación ciudadana, la salud sexual y reproductiva, el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y las competencias ciudadanas; lo que podría dar luces de que carece de unidad temática.

Cabe destacar que el espíritu de la norma se orienta hacia la mitigación de las violencias, pero su atención se centra en la violencia del *bullying*, con lo cual hace a un lado las demás formas de violencia (Builes *et al.*, 2015, p. 19).

Aunque antes del año 2013 existía en Colombia la Ley 1029 como normativa que daba entrada a los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (MARC) en la escuela, es a partir de la expedición de la Ley 1620 y de su Decreto reglamentario 1965 de 2013 que se refuerza esta exigencia para la comunidad educativa, para la atención de las situaciones que afectan la convivencia.

De esta manera puede afirmarse que, junto con otras normativas previas —Constitución Política, Ley 115, Ley 1098, por ejemplo—, están sentadas las

bases jurídicas para una convivencia pacífica en la escuela; bases que regulan y legitiman la *negociación directa*, la *mediación escolar* y la *justicia restaurativa* como alternativas para la atención de las violencias y los conflictos, pero, a su vez, se abre la puerta a la implementación de estos modelos en la escuela, desde una perspectiva pedagógica que dé lugar a aprendizajes para la vida relacionados con asumir a los congéneres desde la diferencia, aprender del error y la incertidumbre (en términos expresos de la Ley 1620), hacer visibles, aprehender y posicionar los derechos humanos y lograr la comprensión de la importancia del conflicto para producir transformaciones sociales y de la urgencia de erradicar las violencias para ir convirtiendo la escuela en un entorno pacífico que proporcione bienestar a sus integrantes.

LOS MARC que implican negociación —no todos la involucran, por ejemplo, el arbitramento obligatorio y la amigable composición— conllevan una *redistribución del poder*, pues no son ya los docentes y los directivos quienes tienen la competencia para activar el dispositivo de justicia, sino que, acordado que se va a implementar una mesa de negociación, se les *da la facultad a los actores en conflicto para que se apropien también de su resolución* (Puerta Lopera, 2010, p. 120; cursivas nuestras).

Lo que se busca con la implementación de los MARC en la escuela es generar un cambio de mentalidad respecto a su función formativa, a su vez con un cambio de perspectiva de lo sancionatorio a lo negocial, de lo reactivo a lo preventivo y, en todo caso, con un contenido pedagógico y de promoción de derechos (Builes *et al.*, 2015).

Volviendo a la pregunta planteada en la introducción: ¿La promulgación de una norma jurídica para erradicar las violencias y transformar positivamente los conflictos es suficiente para mejorar la convivencia en la escuela?

La revisión bibliográfica permite afirmar que las normas jurídicas no son suficientes para erradicar las violencias y asumir una perspectiva positiva de los conflictos para el mejoramiento de la convivencia en la escuela, por las razones que se enumeran a continuación:

1) A pesar de que existe un SNCE, este no se ha activado en algunos de sus componentes. Claros ejemplos de esto son que el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), varios años después de la expedición de la norma, aún no está funcionando plenamente y que algunos comités municipales de convivencia escolar operan a media marcha.

Si la *convivencia* está diseñada por la norma jurídica como *un sistema* a implementar en el ámbito educativo con la coadyuvancia y corresponsabilidad de entidades externas, y con el soporte de un sistema de información que dará luces acerca de las problemáticas escolares más complejas, para diseñar estrategias, proyectos y programas que puedan contrarrestarlas con efectos en todo el país, el hecho de que no pueda recopilarse la información hace nugatoria esta posibilidad de fortalecer los lazos de convivencia con base en las realidades

del entorno educativo. Muchos comités municipales de convivencia escolar, en el mejor de los casos, se han creado para dar cumplimiento a la norma, pero sin mayores efectos prácticos respecto al cumplimiento de sus funciones y responsabilidades. Se trata de una instancia externa, de carácter local, que debe apoyar el buen funcionamiento del sistema, que debe servir de segunda instancia a las situaciones resueltas en los establecimientos educativos, y que debe dar iniciativas y promover acciones de convivencia pacífica, pero, hasta ahora, ella no es más que otro eslabón del sistema que no está activado cabalmente. Y, cuando en un sistema algunos de sus elementos están inactivos o funcionan a medias, este se lesiona en su totalidad, por lo que puede afirmarse que, a varios años de vigencia de la Ley 1620, sus augurios como sistema presentan un pronóstico reservado.

En la sentencia T-478 de 2015, también conocida como “sentencia Urrego”, la Corte Constitucional colombiana sustenta esta posición cuando pone en entredicho la eficacia de la norma jurídica frente a las situaciones de acoso escolar y de vulneración de derechos en general, y, en cambio, ordena al Ministerio de Educación Nacional la implementación de acciones que culminen en la creación del SNCE tal y como lo indican la Ley 1620 y su Decreto reglamentario 1965, para lo cual le asignó las siguientes tareas en su parte resolutoria:

- a) Conformar, si no lo ha hecho aún, el Comité Nacional de Convivencia Escolar y verificar que todos los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar estén funcionando plenamente.
- b) Incorporar al programa para el desarrollo de competencias ciudadanas la educación para el ejercicio de los derechos humanos —en particular el derecho a la identidad sexual— y hacerlo de manera expresa en los proyectos educativos institucionales de todos los colegios.
- c) Desarrollar y poner en práctica el SIUCE, garantizando el respeto por la intimidad y confidencialidad de las personas involucradas.
- d) Establecer la ruta de atención integral para la convivencia escolar, junto con sus protocolos.
- e) Revisar extensiva e integralmente todos los manuales de convivencia en el país para determinar que los mismos sean respetuosos de la orientación sexual y la identidad de género de los estudiantes, y para que incorporen nuevas formas y alternativas que incentiven y fortalezcan tanto la convivencia escolar como el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, que permitan aprender del error, respetar la diversidad y dirimir los conflictos de manera pacífica, así como que contribuyan a dar posibles soluciones a situaciones y conductas internas que atenten contra el ejercicio de sus derechos.
- f) Ordenar y verificar que en todos los establecimientos educativos estén constituidos los comités escolares de convivencia.

2) La existencia de fallas estructurales en el sistema educativo, que generan *un déficit en la protección de las y los menores víctimas* de acoso escolar, en particular con aquellas situaciones relacionadas con la orientación sexual o la identidad de género, de las que da cuenta la sentencia T-478 en el proceso de revisión y análisis de la procedencia de la acción de tutela interpuesta por la madre del menor —en el caso Urrego—. Al respecto, la Corte manifiesta:

En efecto, aunque con la expedición de la Ley 1620 y del Decreto 1965 de 2013 que la reglamenta, se busca consolidar un Sistema nacional de convivencia escolar que, entre otras cosas, cree mecanismos de detección temprana, acción preventiva, conciliación y seguimiento a este fenómeno de acoso, sea entre pares o desde una perspectiva institucional, es claro que ninguna autoridad pública o el colegio accionado o alguno de los intervinientes en el proceso, activó dichos procedimientos, con el fin de encontrar una solución consultada, integral y respetuosa de los derechos fundamentales de los jóvenes, en un contexto educativo en el que se deben formar los ciudadanos del mañana (Corte Constitucional, sentencia T-478 de 2015).

La Corte Constitucional colige el logro de un desenlace diferente si las autoridades del sector educativo hubieran aplicado la normativa existente.

3) La falta de apropiación de las normas jurídicas en la gestión escolar producto de la *anomia*, palabra que, si bien según su raíz etimológica hace referencia a la ausencia de normas jurídicas, en Colombia se vincula con su exceso; una explicación a este fenómeno la da Chinchilla (2008, septiembre 8):

Una buena hipótesis explicativa de esta anomia por exceso de normas apunta a un fenómeno más profundo y de raíz sociocultural, a una distorsión ética de nuestra sociedad: la problemática relación entre el sujeto y la norma legal. Tal vez lo que falla, o es muy débil, es aquel vínculo que Rousseau describía como el lazo que une al corazón del hombre con la ley, y que constituye el soporte psicosocial de cualquier orden jurídico, especialmente el de las comunidades democráticas. Lo que está ausente o escasea es el valor ético de la ley en la conciencia ciudadana y de los gobernantes. De la norma legal sólo se aprecia su utilidad instrumental, cuando no su valor como arma arrojadiza. Ello se evidencia en la manía de cambiar leyes todos los días, como si una sociedad pudiera cambiar a diario sus reglas de juego (p. 1).

Este fenómeno, en el caso de la escuela, se refleja en que, a pesar de existir normas para evitar situaciones que afecten la convivencia escolar, es claro, como lo plantea la Corte Constitucional en la sentencia T-478, que existe un déficit estructural en el sistema educativo colombiano para la atención de tales situaciones.

4) Debido a la expedición de la Ley 1620, además de otras regulaciones existentes, los establecimientos educativos tienen que hacer búsquedas que permitan el desarrollo y apropiación de sus contenidos, pues cuando la norma dice, por ejemplo, *reparar, víctima, ofensor*, alude, sin duda, a la *justicia restaurativa*, pero no entra a definirla ni a explicarla; corresponde, entonces, a los

actores escolares la indagación acerca de sus enfoques, elementos, orientación, contenidos y alcances, pues no es tarea de la ley realizar tales desgloses. Al ignorar esta información el operador de la norma, ella carecerá de sustento para asimilar el espíritu que le dio vida y que debe traducirse en eficacia en su aplicación. Así que, además de que exista la norma, hay que ampliar la comprensión de su significado para lograr que cumpla su objeto. Vemos pues que la escuela colombiana parece no haber realizado suficientes esfuerzos para que así sea.

5) El *castigo* persiste como respuesta protagónica, a pesar de la existencia de respaldos normativos que amplían las opciones para atender las afectaciones a la convivencia, con expectativas formativas más claras y con el potencial de generar sustentabilidad para la paz desde el escenario escolar.

El castigo en la escuela coincide con el origen formal de esta institución en Colombia de tal manera que se liga a este dispositivo de poder como casi única forma de dar salida a los conflictos y a las violencias.

Algunas experiencias en establecimientos educativos del país dan cuenta de que se ha intentado romper este círculo de violencia producido por la escuela misma, y se ha echado mano de las novedades que las normas jurídicas han introducido.

Otras experiencias relacionadas con la implementación de la justicia restaurativa y la mediación, en aras del cumplimiento del mandato expresado en la Ley 1620, no han logrado su propósito, a pesar de los esfuerzos realizados por los establecimientos educativos para el mejoramiento de la convivencia por la confusión que se presenta entre mediación y justicia restaurativa y la inclusión en el manual, sin aplicación en la práctica.

Todo lo anterior da cuenta de cómo las normas jurídicas no son suficientes para el mejoramiento de la convivencia en la escuela. Sin embargo, las instituciones educativas no pueden desconocer que desde su

[...] función educativa el favorecer la educación para la paz y la convivencia escolar en la escuela no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable. Así que ninguna víctima de violencia puede aprender con serenidad [...]. De acuerdo con Perrenoud en primer lugar, para poner a los alumnos en condiciones de aprender, hay que luchar contra la violencia, las discriminaciones y los prejuicios (Gutiérrez Méndez y Pérez Archundia, 2015, p. 65).

En este orden de ideas, los desafíos de la escuela se plantean desde la necesidad de proporcionar espacios democráticos a partir de la palabra, el empoderamiento político de la comunidad educativa, el establecimiento de relaciones éticas (evitar el daño al otro), la dinamización de acciones preventivas y la redistribución del poder en términos de generar relaciones más horizontales entre los distintos actores educativos. Y si bien las normas jurídicas no son la única respuesta para mejorar la convivencia, sí respaldan y legitiman los cam-

bios cualitativos que puedan producirse en el ámbito escolar, pero se requiere conocerlas y lograr una vinculación con su espíritu, contenidos, objetivos y alcances, por parte de los miembros de la comunidad educativa, así como apropiar su sentido e importancia para que el cumplimiento obedezca a la convicción y no a la obligación.

FORMAS DE JUSTICIA EN LA ESCUELA: RETRIBUCIÓN, NEGOCIACIÓN O RESTAURACIÓN

Retribución

Según la Real Academia Española de la Lengua (RAE), la palabra retribución proviene del verbo transitivo *retribuir*, que se define como “recompensar o pagar un servicio, favor, etc.”. En términos de atención a situaciones que afectan la convivencia, la retribución hace referencia a la forma tradicional de impartir justicia. La escuela, en su interés de que las y los estudiantes se acoplen a lo reglamentado en el manual de convivencia, adoptó el castigo como forma de resolver los conflictos y de abordar las violencias cotidianas. Asumió el castigo como “[...] un acto de autoridad pedagógica, una técnica que buscaba la disciplina individual reprimiendo las faltas y su posible repetición, procurando que el culpable enmendase su acción inmoral” (Herrera Beltrán, 2013, p. 75).

Se trata, entonces, de una modalidad de justicia que busca la expiación de las culpas por parte del infractor y se fundamenta en que quien generó un daño debe pagar por ello, pues no se quiere dar margen a la impunidad; se centra, así, en el ofensor y en el castigo que merece, olvidando que no siempre es fácil determinar quién fue el que ocasionó la lesión a la convivencia o cuáles fueron sus motivaciones, y que, en la búsqueda incesante de un chivo expiatorio, se puede llegar a endilgar la responsabilidad a quien no cometió el acto y no a todos quienes lo hicieron.

Según la Corte Constitucional colombiana, en la sentencia C-371 de 1994, el principio causal de retribución desde su concepción moderna se enuncia así: “[...] el castigo es la consecuencia de la culpa, como la caída es la consecuencia de la gravedad” que concibe la pena justa en sí misma, al constituirse como la negación del delito. Este argumento sofista de “La justicia intrínseca de la pena, por su carácter expiatorio de la culpa”, junto al de la función preventiva de la pena, se constituye como la justificación satisfactoria del castigo, pero, continúa la sentencia C-371,

La función que no se explicita, porque se juzga inconfesable, es la que consiste en gratificar el sentimiento de aversión al transgresor, que la falta genera, y que se traduce en un incontrolable deseo de venganza que sólo la pena viene a saciar. El contenido de odio implícito en el castigo se presenta siempre racionalizado, encubierto

con artificiosos razonamientos tendientes a persuadir de que todo es, finalmente, en beneficio de quien lo padece.

En otro orden de argumentos, Garland (1999) manifiesta que gracias al “[...] mito utilitario de la Ilustración de que el castigo puede producir resultados positivos y útiles —un mito que fue retomado y renovado por las ideologías rehabilitadoras del siglo xx—, el castigo parece más una tragedia que una comedia” (p. 337), puesto que, aunque un Estado esté bien organizado y tal castigo “[...] se administre con la mayor humanidad, [tal castigo] estará ineludiblemente marcado por la contradicción moral y la ironía, como cuando busca defender la libertad por medio de su privación, o condena la violencia privada utilizando la violencia autorizada por el público” (p. 338). El castigo no resuelve las tensiones que se generan entre el “Estado, la sociedad, la víctima y el trasgresor” (p. 338).

Retomando el salvamento de voto de la sentencia C-371 de 1994, los magistrados se preguntaron: “[...] ¿es conducente el castigo como instrumento pedagógico (de conducción del niño)?”. Su respuesta a ello, que destacamos, fue:

Quien conduce enseña el camino que juzga mejor, pero el que arrastra elimina brutalmente toda posibilidad de optar. Cosifica al sujeto, al despojarlo de la libertad que lo signa.

La tarea del educador consiste, ante todo, en crear las condiciones propicias para que la conciencia moral empiece a plasmarse y el sujeto ético a construirse, y nada de ello es posible en un ambiente presidido por el miedo. Es el ejemplo, de avasalladora evidencia (para un sujeto que tiene capacidad de ver), y no la fuerza, generadora de temor, el que ha de indicar el camino que se juzga correcto.

Sin embargo, prohibir el castigo no evita que quien ejerce autoridad —reconociendo la dignidad del otro y aportando afecto— pueda reprochar o censurar el acto dañino, lo que quiere decir que no son admisibles el uso de la violencia ni los tratos degradantes, los cuales pueden, incluso, llegar a imponer en el sujeto que los recibe aversiones no siempre conscientes en contra del otro (Corte Constitucional, sentencia C-371 de 1994).

Son estas algunas de las razones por las cuales la respuesta retributiva no garantiza el acatamiento de la norma, ni la modificación de las conductas o su extinción, y mucho menos su prevención. Esta solución se convierte, pues, en una nueva situación conflictiva que en ocasiones desborda a la escuela.

En el componente de atención de la ruta de atención integral establecida en la Ley 1620, se consagran diversas formas en que se da salida a situaciones que afectan la convivencia en la escuela. Entre ellas se encuentra la retribución (castigar), que solo es posible mediante el proceso disciplinario con debido proceso, en una perspectiva sancionadora de la cual, creo, busca alejarse la Ley 1620.

El debido proceso es un derecho fundamental contenido en el artículo 29 de la Carta Política; es de carácter formal, porque busca asegurar y evidenciar su cumplimiento por parte del Estado, y está asentado en dos premisas ineludibles: la presunción de inocencia y el derecho a la defensa, premisas que deben garantizar en la escuela (y en la sociedad en general) que no se impongan sanciones hasta tanto no se determine la responsabilidad del disciplinado; que este tenga la posibilidad de pedir pruebas y de controvertir las que presente el establecimiento educativo; que pueda ejercer el derecho a asistir a los espacios donde se practiquen las pruebas; y que tenga la opción de revisar el expediente que se ha abierto en su contra, pedir copias del mismo, presentar descargos y alegaciones y, por supuesto, contar con una defensa técnica que le proporcione un abogado en ejercicio. El personero de los estudiantes debe acompañar al estudiante que está siendo disciplinado y debe vigilar que no se violen sus derechos fundamentales en el transcurso del proceso.

Múltiples sentencias emitidas por la Corte Constitucional colombiana en esta materia muestran que una de las mayores transgresiones a los derechos fundamentales en la escuela es la ocasionada al debido proceso, referida a que las sanciones a estudiantes se proferen sin atender al principio de legalidad, que establece que no se puede sancionar a alguien si no existe norma expresa anterior a la comisión de los hechos, contenida en el manual de convivencia, y que debe estar respaldada por un proceso disciplinario con las garantías antes mencionadas.

Si los establecimientos educativos quieren hacer uso de la retribución, deben diseñar un protocolo de proceso disciplinario con debido proceso.

Negociación

Según el diccionario de la RAE (Real Academia de la Lengua Española, 2001), la palabra negociación proviene del verbo intransitivo negociar, que se define como “tratar asuntos públicos o privados procurando su mejor logro”. En esta misma línea, Budjac (2011), en su libro *Técnicas de negociación y resolución de conflictos*, manifiesta que la interacción humana y la incidencia de los unos sobre los otros en las emociones y comportamientos son el escenario propicio para la negociación. La autora describe la negociación como “el proceso de influencia en los demás para así obtener lo que queremos” (Budjac, 2011, p. 1), o como “el proceso de interactuar con el objetivo de obtener el acuerdo o el resultado que uno desea” (p. 1). Observa además que la negociación es “un arte [...] [que] también puede ser considerada científica, ya que tiene principios y métodos que se utilizan sistemáticamente mediante la capacitación y la experiencia” (p. 2); y manifiesta que esta “[...] es compleja e interdisciplinaria. Abarca la evaluación, la gestión y la resolución de conflictos” (p. 2).

En términos de atención de situaciones que afectan la convivencia, Jares (2001a) define la negociación como “un proceso de resolución de conflictos mediante el cual dos o más partes en conflicto intentan llegar a algún tipo de acuerdo” (p. 149). Por su parte, Builes *et al.*, (2015, p. 96) la ubican como un modelo en el marco de *justicia consensual*, cuya principal herramienta es el diálogo, y, por lo tanto, para comprenderla es necesario conocer de qué se trata.

Este tipo de justicia —la consensual—, conocida también como autocompositiva, coconstruida, autónoma o coordinada, hace alusión, en palabras de Restrepo Rodríguez (2014) a una “idea de Justicia que renuncia a cualquier imposición en su materialización. Es una justicia que se obtiene en la medida en que se acuerda, en que se consiente en su definición y materialización sin ningún tipo de argumento de autoridad” (p. 7).

En la escuela, este tipo de justicia entrega a los miembros de la comunidad educativa el poder voluntario de resolver las situaciones que afectan la convivencia, haciéndolos conscientes y responsables al otorgarles autonomía frente a las dificultades que afrontan.

El diálogo como herramienta de la justicia consensual es el medio por el cual se puede alcanzar el consenso; es decir, el diálogo se constituye en vehículo para el logro de acuerdos que no sean imposiciones ni oposiciones a pesar de las diferencias, y que:

[...] por difícil que pueda ser llegar a él, [el consenso] es el único método que nos permite vivir respetando realmente a los demás. Consenso no es lo contrario de disenso, pues lo incluye, pero sí es lo contrario de imposición. También niega incluso la auto-represión, pues sólo puede darse desde un elevado nivel de consciencia: consciencia de las propias decisiones y actuaciones, desarrollo de la individualidad y la autonomía, sin olvidar que todas las personas necesitamos de otras para vivir, sin excepciones (Restrepo Rodríguez, 2014, p. 8).

La justicia consensual es una oportunidad de encuentro de los actores en conflicto para escucharse mutuamente, para conocer los motivos por los cuales sucedieron los hechos, lo que les representa estar inmersos en esta relación, sus emociones y sentimientos, la forma en que ven al otro, lo que aspiran a lograr con la negociación y, en fin, todo aquello que significa poner un rostro humano al conflicto cuando se establece una interlocución regida por unos lazos éticos que conducen hacia el respeto y el reconocimiento.

Dentro de los modelos de justicia consensual, susceptibles de ser implementados en la escuela, se encuentran la negociación directa, en la modalidad de “hablar hasta entenderse” y la negociación asistida, cuya estrategia es la mediación.

Negociación directa: “hablar hasta entenderse”

Es una forma de negociación desarrollada por Bárbara Porro (1999) en su libro *La resolución de conflictos en el aula*, que surge en oposición a la clásica idea de “pelear por decir quién gana”, donde las partes en conflicto resuelven directamente su situación sin ayuda de terceros y que es conocida como la forma ideal de negociación. Esta negociación directa consta de seis pasos (Zuluaga Monsalve *et al.*, 2011, pp. 229-239):

- 1) Hacer un alto y recobrar la calma.
- 2) Hablar y escucharse uno al otro.
- 3) Comprender lo que necesita cada uno.
- 4) Proponer soluciones.
- 5) Elegir la idea que más les gusta a los dos.
- 6) Desarrollar un plan para ponerlo en práctica.

Por su parte, Builes *et al.* (2015) manifiestan que su aplicación en el caso de la escuela “Requiere entrenamiento y disposición para llevarla a cabo y siempre debe contar con la voluntad de todas las partes intervinientes” (p. 100); que “Puede emplearse para atender situaciones tipo 1, debidamente establecidas en el mc” (p. 100), y que es esta una alternativa para pasar de la perspectiva sancionatoria a la perspectiva consensual.

Negociación asistida: la mediación

La mediación es una forma de justicia consensual en la que de manera voluntaria y en compañía de un tercero neutral, las partes involucradas en un conflicto buscan alternativas para resolverlo, en encuentros que abren espacios de diálogo, de escucha y de argumentación, en los que los involucrados pueden manifestar su sentir frente al otro, construir colectivamente la verdad de lo sucedido a través de la información que aportan al proceso y a su vez asumir una postura responsable con relación a la situación conflictiva mediante los acuerdos y compromisos que se deriven del proceso, lo que constituye a la mediación no solo como una alternativa para la resolución de conflictos, sino que además es una fórmula que proporciona elementos para la formación de sujetos políticos (Builes *et al.*, 2015, pp. 100-101).

Nadal Sánchez (2010) resalta como una característica fundamental de la mediación que “son las propias partes o participantes quienes eligen sus soluciones y formulan sus propios acuerdos” (p. 118), lo que la ubica en lo que la autora llama la “vía autocompositiva” de resolución de conflictos, donde el “poder” del mediador reside en “actuar como catalizador del acuerdo” (p. 119), considerándose así como “una extensión de la Negociación” y cuya tarea como tercero imparcial

consiste fundamentalmente en conseguir dos objetivos esenciales: por una parte, sustituir la idea de que el conflicto es algo destructivo por la idea de que puede ser un proceso constructivo e incluso positivo y por otra, restablecer la comunicación ya que es la única vía de solución del problema y a la vez el elemento que más se deteriora en un conflicto (Nadal Sánchez, 2010, pp. 117-118).

Por su parte, Jares (2001a) entiende la mediación en la escuela como una experiencia educativa a reivindicar, porque alude a un cierto tipo de maestro y a una posibilidad de potenciar una determinada formación que fortalece la autonomía en el estudiante.

La Ley 1620 y el Decreto 1965 de 2013 plantean una serie de responsabilidades de los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar y de los establecimientos educativos y en particular del comité escolar de convivencia de cada institución en el SNCE, que abren la posibilidad de aplicación de la estrategia de mediación en la atención de situaciones que afectan la convivencia.

Cabe resaltar que la ley incluye, en las acciones del componente de atención de las situaciones tipo 1, la capacitación de los estudiantes en mediación, lo cual les permite ser conscientes y responsables de los conflictos y violencias que se presentan entre ellos mismos, empoderándolos a través de la resolución de problemas de manera reflexiva.

La implementación de la mediación en las instituciones educativas implica:

un giro radical que incentiva la autonomía, descentraliza las decisiones, reconoce que la autoridad se gana, ejercita la paciencia, acudiendo cada vez más a estas fórmulas y en menor medida al proceso disciplinario, evita el desgaste innecesario de recursos y talento humano, y contribuye a la formación de personas dueñas de sí mismas, con criterio propio, respetuosas de los otros y aportantes a la sociedad (Puerta Lopera, 2010, p. 121).

Si bien ya existe un mandato legislativo que permite la aplicación en la escuela de la mediación como alternativa a la resolución de conflictos, se hace necesaria la legitimación de su aplicación, que requiere de un proceso de sensibilización de la comunidad educativa, espacios de formación y reflexión en el mecanismo, y posicionamiento del mismo en los establecimientos educativos, todo lo cual implica esfuerzos y tiempo, pero que a corto, mediano y largo plazo vale la pena, porque en el momento en el que haya una apropiación de sus elementos para la atención de los conflictos y se desarrolle una serie de aprendizajes a través de su implementación, se asumirá una percepción transformadora del conflicto, habilitada para aportar herramientas y fundamentos en la construcción de paz.

Restauración

Según el diccionario de la RAE, la palabra restauración proviene del verbo transitivo restaurar, que se define como “reparar, renovar o volver a poner algo en el estado o estimación que antes tenía”.

En términos de situaciones que afectan la convivencia, la restauración hace referencia a un tipo de justicia que nace, como alternativa crítica, en el contexto de la justicia penal, pero que “[...] se centra más en las necesidades que en los castigos” (Zehr, 2007, p. 24) de sus actores; asimismo, enfoca su atención en el que ha sido dañado (víctima), sin desconocer al que ocasionó el daño (ofensor), y, además, vincula a aquellos con interés en el proceso (comunidad), partiendo de la premisa de que el delito daña no solo a las víctimas sino también a la redes sociales de su alrededor, por lo que este produce una ruptura del tejido social.

Los elementos de la justicia restaurativa son, entonces: la existencia de violencias, la producción de un daño, la necesidad de repararlo integralmente, la participación y el diálogo de los actores en el proceso, y su reintegración a la convivencia, sin que sean estigmatizados. En palabras de Howard Zehr (2007), la justicia restaurativa es: “un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible” (p. 45).

Este tipo de justicia comporta características de la justicia consensual, como el diálogo, la negociación y la voluntariedad de las partes para acceder al proceso; incluso, yendo más allá, se podría decir que ella es la misma justicia consensual, pero existe un elemento diferenciador en la justicia restaurativa, y este es que “[...] sea cual sea la metodología que se emplee para lograr la restauración, ninguna de ellas puede obviar el compromiso del ofensor de reparar integralmente a la víctima” (Builes *et al.*, 2015, p. 102), pilar que la sostiene y le es irrenunciable, el cual no es obligatorio en la justicia consensual.

El modelo restaurativo concentra su atención en el futuro y no en el pasado, haciendo a un lado el grado de culpabilidad del ofensor y enfocándose, más bien, en los mecanismos que permitan que este sea consciente del daño causado, reconozca su responsabilidad y lo repare (Uprimny y Saffon, 2005, p. 218); además, posibilita espacios para la comunicación, en los que las partes pueden manifestar lo que sienten, escenarios más humanos —a diferencia de los proporcionados por la justicia retributiva— que convierten al delito en una oportunidad para la construcción de nuevas relaciones (Sampedro-Arrubla, 2010, p. 94).

El marco legal que permite su aplicación en el país es el artículo 174 del Código de Infancia y Adolescencia, la Ley 1029 de 2006 y la Ley 1620 junto al Decreto 1965 de 2013.

ALGUNAS REFLEXIONES

- Ante los conflictos y las violencias en la escuela colombiana, existen suficientes respaldos pedagógicos y normativos para la implementación de salidas, unas con un carácter más formativo que otras.
- El arraigo cultural del castigo en la escuela inhibe o dificulta la implementación de otras respuestas que favorecen el desarrollo de la autonomía, el posicionamiento de la palabra como herramienta para el diálogo, el empoderamiento de los sujetos sociales que se mueven en el ámbito escolar y el tránsito hacia formas pacíficas de relacionarse y de dar salida a los conflictos sin violencias.
- Los MARC autocompositivos son aquellos que devuelven el poder a las partes en conflicto para darles una salida no impuesta por la institucionalidad, porque consultan su voluntad, se relacionan con sus intereses y se rigen por el esquema “yo gano-tú ganas”, caso en el cual gana también la comunidad educativa, pues se irán disminuyendo las respuestas violentas frente a la ocurrencia del conflicto. Un valor agregado de estos métodos es que sus maneras de implementarse permiten un espacio de palabra, un lugar a la emoción y a los sentimientos, un empoderamiento de las partes, quienes podrán disenter, argumentar, crear opciones, acordar y comprometerse; todo ello contribuye al aprendizaje de competencias ciudadanas, porque este proceso conlleva un contenido político.
- Negociar constituye una opción de aprendizajes para la vida, en la medida en que se fundamenta en la posibilidad de escuchar, decir, hablar: “Permanentemente estamos referidos a los otros”, “Siempre tenemos a nuestro alcance la oportunidad de aproximar las distancias que nos separan de los otros por medio de la palabra”, “Sin desconocer la complejidad de la situación ni el sentimiento de pesimismo que poco a poco ha ido invadiendo la conciencia de nuestro tiempo, es preciso una palabra confiada que muestre lo mucho que se obtiene cuando lo que nos anima es el deseo común de entender y de entendernos en lo que es decisivo para abrirnos a nuevas posibilidades” (Ruiz García, 2008).
- Caminar hacia una cultura de paz en la escuela significa transitar por nuevos senderos que requieren, entre otros aspectos, respuestas como las expuestas en este capítulo, dado que implican a abrirse hacia el otro, tomarlo en consideración, asumirlo como digno de respeto, ver la posibilidad de intercambiar experiencias acerca del conflicto y de los estra-

gos que dejan las violencias, para aportar en una transformación de la sociedad.

REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política de Colombia. Colombia.
- Budjac Corvette, B. (2011). *Técnicas de negociación y resolución de conflictos*. México: Pearson Educación.
- Builes, L. F., Sepúlveda, M. C. y Puerta, I. (2015). *Convivir pacíficamente*. Medellín: Universidad de Antioquia, L. Vieco. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11557>
- Builes, L. F., y Puerta Lopera, I. (2011). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/10005>
- Carvajal Pardo, A. (2008). Justicia y democracia en la escuela. Reflexiones sobre la cultura política, el conflicto y el poder. *Didac*, 51, 32-36.
- Carvajal Pardo, A. (2010). Justicia restaurativa: construyendo un marco englobador para la paz. *Criterio Jurídico*, 10(1), 9-34.
- Chinchilla, T. E. (2008, septiembre 8). Anomia. *El Espectador*. Disponible en: <https://www.elespectador.com/opinion/anomia-columna-37004>
- Congreso de la República (1994). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Colombia.
- Congreso de la República (2006a). Ley 1029. Por la cual se modifica el artículo 14 de la Ley 115 de 1994. Colombia.
- Congreso de la República (2006b). Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Colombia.
- Congreso de la República (2013). Ley 1620. 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. Colombia.
- Cortada, I., Lladó, S. y Thyus, G. (2013). *Mejoramos la convivencia con las prácticas restaurativas*. Palma: Govern de les Illes Balears.
- Corte Constitucional (1994). Sentencia C-371. Colombia.
- Corte Constitucional (2015). Sentencia T-478. Colombia.
- Escobar Hernández, J. E., Acosta Sánchez, F., Talero Córdoba, L. S. y Peña Sánchez, J. A. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP.
- Garland, D. (1999). *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*. México: Siglo XXI.
- Ghiso, A. (1999). Pedagogía y conflicto: pistas para deconstruir mitos y desarrollar propuestas de convivencia escolar. *Signo y Pensamiento*, XVIII(34), 35-58.
- Gutiérrez Méndez, D. y Pérez Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, 11(1), 63-81.

- Herrera Beltrán, C. X. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 69-87.
- Jares, X. R. (2001a). *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.
- Jares, X. R. (2001b). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. En: Asociación Mundial de Educadores Infantiles (ed.), *Congreso europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos-Santiago de Compostela, diciembre 2001. Ponencias* (p. 20). Santiago de Compostela: WAECE.
- Martinis, P. (2013). ¿De qué hablamos cuando de la responsabilidad de educar se trata? En *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 321-325). Buenos Aires: Unipe.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2013b). *Guía N.º 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar: Ley 1620 de 2013–Decreto 1965 de 2013*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2013a). Decreto 1965. 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. Colombia.
- Mirsky, L. (2011). Prácticas restaurativas: dando a cada uno la palabra para crear comunidades escolares más seguras y saludables. Documento. Disponible en: <https://es.slideshare.net/gathyus/prcticas-restaurativas-laura-mirsky-11476670>
- Nadal Sánchez, H. (2010). La mediación: una panorámica de sus fundamentos teóricos. *Revista Eletrônica de Direito Processual*, v, 116-145.
- Puerta Lopera, I. (2010). Justicia escolar. En C. I. Ríos Acevedo (ed.), *Memorias. Seminario Educación y cultura política* (pp. 113-126). Medellín: Litoimpresos.
- Real Academia de la Lengua Española (2001). Conflicto / Negociación / Retribución / Restauración. *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Disponible en: <https://www.rae.es/>
- Restrepo Rodríguez, D. (2014). La justicia consensual en Colombia. Documento. Disponible en: <https://justiciaconsensual.files.wordpress.com/2014/04/la-justicia-consensual-en-colombia.pdf>
- Ruiz García, M. A. (2008). *Filosofía del diálogo. Dimensión ética y política del arte de la conversación*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.
- Sampedro-Arrubla, J. A. (2010). La justicia restaurativa: una nueva vía, desde las víctimas, en la solución al conflicto penal. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (17), 87-123.
- Uprimny, R. y Saffon, M. P. (2005). Justicia transicional y justicia restaurativa: tensiones y complementariedades. En *Entre el perdón y el paredón. Preguntas y dilemas de la justicia Transicional* (pp. 211-232). Bogotá: Uniandes.
- Valencia Murcia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7(1), 29-41.
- Vecina Merchante, C. y Pomar Fiol, M. B. (2013). Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educació i Cultura*, 24, 213-224.
- Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books y Centro Evangélico Mennonita de Teología Asunción.

Parte II.

**Aspectos pedagógicos y didácticos de las
prácticas y la justicia restaurativa**

Capítulo 3.

Movimientos restauradores: prácticas restaurativas en la escuela

CLAUDIA MARCELA PORTACIO MERCADO
GIOVANNI ALBERTO ZAPATA CARDONA
ISABEL PUERTA LOPERA
LUIS FERNANDO BUILES BUILES
MARTHA CECILIA SEPÚLVEDA ALZATE
PAOLA MILENA SAMPEDRO OSSA

La denominación genérica de las *prácticas restaurativas* (PR) es la de *movimientos restauradores*. Por eso queremos iniciar este capítulo con una precisión que ayuda a su comprensión, y que Puerta Lopera (2017) plantea así:

Como parte de los *Movimientos Restauradores* vamos a entender, indistintamente, la *Justicia Restaurativa* (JR) y las *Prácticas Restaurativas* (PR) con la aclaración de que, aquella denominación genérica corresponde a su situación actual, que alude a procesos en permanente construcción teórica: con diferentes grados de formalización que los hacen versátiles, adaptables a distintos contextos y susceptibles de nutrirse con las reflexiones que surjan de su implementación, todo lo cual no significa que estén exentos de elementos y principios que los caracterizan, les conceden identidad y deben ser atendidos y respetados a la hora de asumirlos (p. 103; cursivas nuestras).

Los antecedentes que dieron lugar a la recuperación del paradigma restaurativo para las sociedades occidentales a partir de la década de los setenta generaron búsquedas para la escuela, ante la evidencia de los resultados que mostraban un panorama alentador en cuanto a la generación de conciencia del daño, a la disminución de la reincidencia y, por esta vía, a dar nuevas oportunidades a los menores infractores de recuperar su vida, aprender del error y ser capaces de responder por sus actos; al tiempo que las víctimas, en aquel contexto, se permitían abandonar la postura de tales, asumirse como sujetos de derechos y restablecer vínculos con quien les ocasionó daños pero que ahora buscaba enmendarlos.

Las afectaciones a la convivencia en la escuela colombiana están muy marcadas por las violencias de diversa índole que requieren respuestas inteligentes y, al mismo tiempo, deben estar cargadas del interés de mantener unida a la comunidad educativa (CE) para fortalecer las relaciones entre sus integrantes, mediante acciones como ofrecer una atención que deje lugar a aprendizajes significativos. Se trata de la posibilidad de reparar algo que se

ha ido deteriorando; es esto lo que define el concepto de restaurar, con gran potencial de convertirse en una opción de reconstruir el lazo social.

Existe un marco normativo, la Ley 1620 que respalda esta propuesta, pero la obligación que nace con la expedición de la norma jurídica no es suficiente: debe haber un compromiso por parte de los miembros de la CE frente a la apropiación de la JR como herramienta que contribuya a un cambio de cultura en la escuela, en tránsito del castigo a la negociación.

Actualmente, en muchos casos, la escuela colombiana se inclina por el castigo cuando ocurren violencias o delitos, asunto que implica riesgos añadidos, como que, por la celeridad en el trámite, se omitan las garantías mínimas para el presunto ofensor y se produzca una violación de los derechos fundamentales de los sujetos involucrados. Así, si la presión ejercida por las voces de la CE y del entorno, que claman a gritos por la sanción, son inmediatamente atendidas, es muy posible que se termine en una decisión que desconozca las normas sobre el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE) y quede exenta de contenidos formativos.

Los supuestos con los que se asume la JR en la escuela son: la existencia de un sujeto ofensor que provoca daño a otro (ofendido), todos ellos asumidos como sujetos de derechos e integrantes de la CE; las consecuencias del actuar del ofensor, que genera responsabilidades de su parte frente a los afectados, incluyendo a la CE; el ofensor, que toma conciencia del daño causado y se responsabiliza de repararlo; el énfasis de la atención puesto, no en la penalización del ofensor, sino en las posibilidades de restaurar las relaciones fracturadas por su actuar y en la reparación integral de los daños ocasionados; y, lograda la reparación, la reintegración de los actores a la CE, que debe dar lugar a su acogida y respaldo (Calvo, 2017).

Las cuatro erres de la JR son, más allá de los supuestos antes mencionados: la *responsabilización* del ofensor y de la víctima para que retomen el curso de sus vidas, la *reparación integral* de los daños producidos por las violencias, la *restauración* del lazo social fracturado y la *reintegración* de los involucrados a la convivencia, sin señalamientos ni estigmas, constituidos todos en pilares para avanzar hacia a un *horizonte de reconciliación*; todo ello mediante esta estrategia novedosa que produce una esperanza fundada en que quienes han sido dañados por distintas violencias y desde diferentes orillas puedan, alguna vez, mirarse como seres humanos con dignidad, como sujetos de derecho, y soñar futuros posibles de bienestar colectivo.

Por su parte, vale agregar:

Las prácticas restaurativas constituyen un abanico de herramientas “que permiten prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos (familiar, educativo, social, laboral, judicial y comunitario) para mejorar la convivencia y reforzar los vínculos afectivos entre las personas afectadas por estas situaciones (Cortada, Lladó y Thyus, 2013, p. 22), lo que se complementa con la

premisa de que “los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos y tienen más probabilidades de hacer cambios positivos en su comportamiento cuando aquellos que están en posiciones de autoridad hacen las cosas con ellos, en lugar de o para ellos” (Wachtel, O’Connell y Wachtel, 2010, p. 156) (Mirsky, 2011, p. 2).

La importancia de las PR se evidencia en su capacidad para humanizar y contextualizar el acto educativo, en dar cabida y responder a las demandas del otro, para abrir espacio a relaciones éticas basadas en el encuentro particular con cada otro presente, permitiendo la ampliación de la comprensión de la realidad de un mundo cambiante, complejo y con grandes niveles de incertidumbre, esto es, en propiciar un *aprendizaje para la vida*.

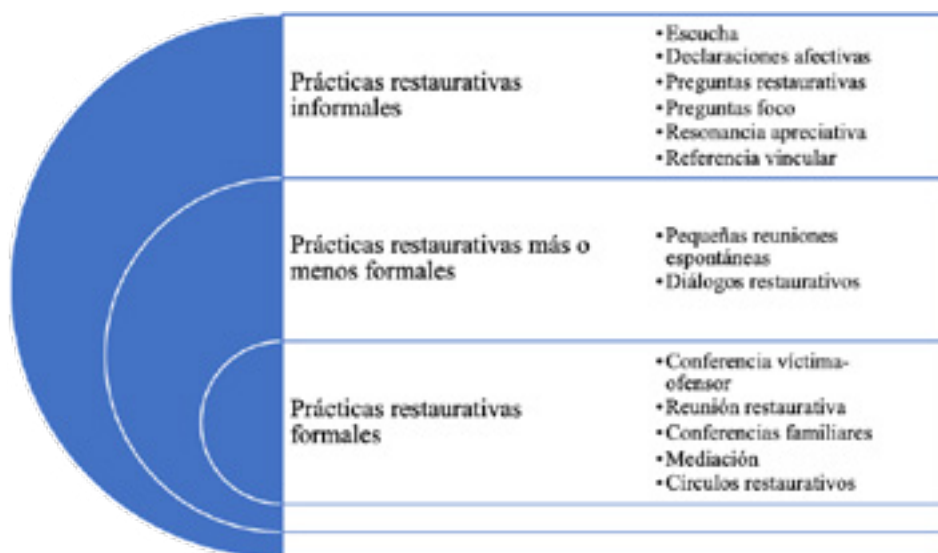
Estas prácticas tienen como sus principios fundantes la participación voluntaria, el respeto, la reparación y la reconstrucción y el fortalecimiento del tejido social que, según Mirsky (2011), permite un mayor alcance con relación a la justicia restaurativa “[...] al incluir procesos proactivos que tienen como objetivo prevenir las infracciones” (p. 2).

EL ESPECTRO DE PR Y SU POSIBLE INSTALACIÓN EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS (EE)

El *espectro de PR* consiste en un repertorio de prácticas que van desde las más informales —que no requieren de una metodología muy elaborada para su implementación—, hasta las formales, que se van estructurando, formalizando y complejizando según la situación que atienden, porque utilizan metodologías ritualizadas y procedimientos diseñados para ganar en eficacia en cuanto a los resultados, y porque construyen escenarios de reparación y de restauración, donde los compromisos se hacen necesarios para lograr los objetivos.

En este espectro existen, además, las PR más o menos formales que, como su nombre lo dice, están en un nivel intermedio de formalización; es decir, cuentan con algunos requisitos pero no tan estructurados como en el caso de las formales. A continuación, la figura 3.1 recoge estas tipologías.

Figura 3.1. Espectro de las prácticas restaurativas (PR)



Fuente: elaboración propia con fundamento en Carrasquilla (2018) y Morales A. (2016).

A continuación, haremos un desarrollo breve de los contenidos del espectro. Carrasquilla (2018) incluye, como producto de sus reflexiones y experiencias, algunas PR informales muy novedosas, las cuales enmarca como herramientas de un diálogo restaurativo.

Prácticas restaurativas informales o diálogo restaurativo

“El diálogo restaurativo es la conversación desarrollada con las personas que están involucradas en una situación y que aborda un asunto a través de la palabra buscando la toma de decisiones conjunta, el aprendizaje participativo y la restauración” (Carrasquilla, 2018, p. 10).

El *diálogo restaurativo* facilita, pues, el acercamiento y la apropiación metodológica de las PR formales, porque con él se transita por su naturaleza: la palabra, el reconocimiento, el respeto y la reconstrucción del vínculo. En el manual de convivencia se le puede dar un lugar en los componentes de promoción y prevención de la ruta de atención integral (RAI).

Algunos componentes de ese diálogo son:

a) *Las declaraciones afectivas*. Son una valiosa herramienta para mejorar los procesos comunicacionales entre los diferentes estamentos de la CE, pues no requieren formalidades para su implementación. Las declaraciones afectivas tienen cabida cuando una persona expresa su sentir respecto a un asunto determinado: “no he sido tomada en cuenta”, “no estoy siendo asumida en

serio”, “mis esfuerzos no alcanzan para lograr ciertos objetivos”, “me falta reconocimiento por parte de los demás”.

Las situaciones descritas abundan en la cotidianidad del aula y de la escuela. Un ejemplo más amplio de estas declaraciones afectivas sería: “Catalina y Paola, me encantaría jugar con ustedes, hago todo para que me tengan en cuenta y sin embargo me parece que lo que hacen es burlarse de mí, y eso me duele mucho. Me gustaría que me dijeran las razones por las que no me quieren en su grupo y también quisiera que me acogieran como su amiga”.

Esta práctica implica una comunicación asertiva, requiere hablar desde el yo, hacer expreso el propio sentir respecto a una situación que le está afectando y que espera que cambie.

b) *Preguntas afectivas*. El afecto es un dispositivo potente en el campo de las relaciones interpersonales y un vehículo para evidenciar emociones y sentimientos. Esta estrategia se convierte en la posibilidad de cambiar la acusación y el señalamiento por la acogida y la receptividad, por lo que el maestro debe ser cuidadoso a la hora de formular preguntas de esta índole o al solicitar a sus estudiantes que reformulen alguna que no parece tener este carácter y puede sonar irrespetuosa.

La pregunta puede ser el hilo conductor de la conversación, de la ampliación de información sobre una situación que genera malestar o de la explicación de circunstancias que confluyeron en la misma. Son abiertas y dan lugar a conocer detalles que nos acercan al sentir de las personas afectadas. Hacer una mayor reflexión, profundizar frente a una situación o hablar de manera más abierta pueden generar cambios. Su carácter es reactivo, preventivo y/o proactivo; deben producirse desde el afecto, porque eso es, precisamente, lo que diferencia estas preguntas de cualquier otra pregunta abierta. Un ejemplo sería: “¿Cómo te afectó lo que te dije? ¿Cómo quisieras que actúe Mateo después de lo que sucedió?”.

c) *Preguntas foco*. Su intención y diseño son diferentes a las de las preguntas afectivas pues se orientan hacia un punto determinado y específico. Buscan esclarecer un objetivo, verificar algo o comprobar algún asunto; su formulación es cerrada, es decir, se responden con un sí o un no, y tienen un carácter pedagógico y restaurativo. Como ejemplo pueden servir: “¿Sientes que Felipe incumplió sus compromisos?”, “¿Estás de acuerdo con la propuesta que hace Tatiana?”.

d) *Resonancia apreciativa*. En un conflicto hay situaciones que producen una alta carga emocional traducida en negación, aislamiento, ataque a los otros o a sí mismo, y que se revierten en actitudes hostiles, generadoras de conductas a veces desafiantes y de resistencia que deben atenderse positivamente, en el sentido de rescatar, sacar provecho y explorar los elementos pedagógicos que contienen: conservar una actitud abierta como oportunidad para la persona de

reintegrase a la comunidad educativa, fortalecer los vínculos y obtener aprendizajes que permitan asumir nuevas experiencias con una actitud proactiva.

A manera de ejemplo exponemos: en los establecimientos educativos en Colombia es frecuente calificar de desafiantes a algunos estudiantes que no se ajustan a la “media”, quienes, ante un conflicto, reaccionan con posturas que van en contravía de lo que se considera “autoridad”; y esta responde, casi siempre, de manera desfavorable, discriminatoria y excluyente para el discente, por lo que se pierde la oportunidad de transformar esta situación en algo positivo, habilitado para convertir la ira en indignación y esta en reclamación de derechos y hacer, así, un acompañamiento a estos estudiantes para que refinen su formación política.

e) *Referencias vinculares*. Uno de los primeros efectos que se producen cuando estamos en conflicto con alguien es la desconexión de las relaciones, por temor, vergüenza o miedo, y las referencias vinculares pretenden acortar estas brechas o retomar la conexión, pues abordan la situación desde una postura proactiva que entiende que siempre puede derivarse hacia algo positivo. La forma de implementar estas referencias es la verbalización que promueve el encuentro de puntos en común, vincula a más de una persona e incluso a otras que pueden o no estar presentes. Ejemplos: “Ahora entiendo que lo que dije te afectó más de lo que pensaba y esa no era mi intención”, “Reconozco y agradezco el esfuerzo que has realizado para que logremos un acuerdo”, “Tal vez Luisa no quería ofenderte con lo que dijo, siempre he notado su simpatía hacia ti”.

Prácticas restaurativas más o menos formales

a) *Pequeñas reuniones espontáneas*. Tienen el carácter de espontáneas porque se dan en el momento en que, de forma imprevista, se presenta una situación que conmociona en mayor o menor medida el espacio del aula o de la escuela y tiene riesgo de escalar si no se asume oportunamente. Permiten atender de inmediato tales situaciones, haciendo uso de la escucha y el diálogo; no requieren mucha preparación ni son muy estructuradas, pero sí deben hacer uso de declaraciones y preguntas afectivas. Actuar de forma inmediata cuando sucede en el aula un incidente que perturbe el clima escolar puede atajar cualquier posible violencia; el cierre definitivo de la situación puede producirse posteriormente, pero esta estrategia permitirá hacer contención inicial.

b) *Diálogos restaurativos*. Estos encuentros entre las partes involucradas en el conflicto y un tercero deben dirigirse, en términos del artículo 44 del Decreto 1965 de 2013, a que las partes “expongan sus puntos de vista y busquen la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación dentro de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo”.

Prácticas restaurativas formales

a) *Los círculos*. Son encuentros con amplia participación, cuyo objetivo es generar espacios de diálogo a partir de la generación de confianza, para que los estudiantes puedan poner en palabras aquellas situaciones que los sobrepasan, escucharse y negociar alternativas de solución dirigidas a la restauración de los lazos, previo resarcimiento de los daños causados.

Algunos de estos círculos tienen, según su intención, un carácter más informal que otros, son versátiles y pueden realizarse con múltiples intenciones: para comenzar y terminar una actividad —como un periodo académico, una semana de clase o un proyecto—, para planificación de una actividad —como una salida pedagógica—, de expectativas de comportamiento, por ejemplo para atender situaciones de aula que muestran el aumento de las tensiones en la relación entre los estudiantes, o para evaluar procesos (Costello, Watchel y Watchel, 2011).

Como elementos del círculo, Morales (2016, p. 113) enuncia: la disposición del espacio en círculo, el planteamiento del objetivo, el consenso sobre las reglas que regirán el encuentro, la determinación del rol de facilitación y guardia del círculo, el sentido del objeto de diálogo o pieza para hablar —quien lo porta está autorizado para tomar la palabra—, el ritual de apertura que permite romper el hielo y tiene como punto de partida saber cómo llegan los participantes a este espacio, el desarrollo de la sesión con preguntas restauradoras planteadas por quien facilita y el ritual de cierre para determinar cómo se sienten los participantes al finalizar el encuentro. Los principios que lo orientan son: “hablar desde el corazón, escuchar desde el corazón, ser espontáneos, ser breves, no juzgar a nadie”.

El uso habitual de reuniones en círculo demuestra que es una herramienta clave del éxito en torno a la convivencia. Los círculos son una práctica muy poderosa porque generan sentido de trabajo en comunidad, respeto, apertura mental (dar paso atrás), todo lo cual permite ver la perspectiva del otro. De este modo, los círculos cubren los principios restaurativos clave: la oportunidad de expresar las propias experiencias y puntos de vista de las personas, hablar de sus pensamientos y sentimientos, compartir sus necesidades y dialogar sobre cómo, de manera colaborativa, pueden atenderse todas sus necesidades. Semanalmente podrían implementarse círculos de inicio y final, con el fin de generar unión y sentido de identidad entre las personas integrantes del grupo.

El círculo es una metodología innovadora y una oportunidad para el fortalecimiento del tejido relacional dentro del aula de clase, lo cual implica la apertura a espacios flexibles donde se pongan en escena los conflictos como oportunidad de aprendizaje, al igual que la palabra y el discurso desde la otredad como posibilitadores de relaciones desde una perspectiva ética.

b) *Conferencia víctima-ofensor*. Es una herramienta de justicia restaurativa cuyo origen es el sistema penal de menores. Para la escuela se propone que, desde una perspectiva pedagógica, no se incluyan sanciones, sino que se recurra a otras posibilidades como parte de la reparación. La metodología es la siguiente:

Se trabaja inicialmente por separado con cada parte. Luego de obtenido su consentimiento se organiza la conferencia con la asistencia de ambas. Habrá un facilitador capacitado que organice, dirija la reunión y guíe el proceso de forma equitativa. Muchas veces se logra la firma de un acuerdo de restitución o reparación, pero, en casos graves de violencias, no es tan fácil. Pueden participar las familias de las partes, con un rol secundario, simplemente de apoyo (Builes *et al.*, 2015, p. 106).

c) *Conferencias familiares comunitarias o de responsabilidad*. Amplían el número de participantes en el proceso, pues, además de la víctima y el ofensor, se incluye a las familias de ambos y a miembros de la comunidad interesadas en la situación. El facilitador tiene un rol amplio y neutral. Una conferencia de este tipo se asemeja a la mediación por su estructura, pero en este caso es el grupo en su totalidad el que decide la manera en que el infractor va a reparar el daño y qué ayuda necesitará para lograrlo. El acuerdo se pone siempre por escrito. El formato de la conferencia debe ajustarse a las necesidades culturales de los involucrados.

En algún momento del proceso, el ofensor y su familia se retiran a otro espacio para escucharlo, reflexionar sobre lo ocurrido y diseñar un plan de reparación que luego será negociado con la víctima. La propuesta debe incluir las reparaciones del daño, su prevención y, tal vez, sanciones (no recomendables para la escuela). Se le considera un modelo de potenciación de la familia y se destaca que facilita la exposición de los hechos y la expresión de sentimientos (Builes *et al.*, 2015, p. 106).

d) *Reuniones restaurativas*. Frente a una situación donde aparecen ofensores, ofendidos y unos daños puntuales, se organiza una reunión a la que puede invitarse a otras personas como padres y familiares, previa verificación de su voluntad para estar allí y hacer parte del procedimiento. Estas reuniones implican mayor preparación que las otras formas propuestas, pues requieren encuentros previos con los participantes por separado; permiten la aplicación de las demás prácticas, por ejemplo, las preguntas restaurativas y los círculos restaurativos.

Los alcances positivos de estas prácticas están dados por la posibilidad de crear conciencia del mal causado a los otros o a los bienes, y de su potencial para que el ofensor se vea compelido a resarcirlo. Dicho de otra manera, que se responsabilice de su acto dañino y busque repararlo.

CONCLUSIONES

Las referencias a las PR informales y más o menos formales nos permiten sugerir su ubicación en los componentes de promoción y prevención de la RAI en Colombia. La clave del éxito en su aplicación está centrada en el refinamiento de la escucha y en el giro que pueda dársele al diálogo, entendido como un espacio de encuentro de visiones diferentes del mundo que son recibidas y elaboradas por cada interlocutor a pesar de que se hallen en conflicto, porque se asume como valioso lo que el otro tiene para decir, y, como avance en el diálogo, las devoluciones del dicho del otro elaboradas con las propias percepciones.

Aprender a decir lo que se quiere decir sin ofender ni dañar al otro constituye la naturaleza de este tipo de prácticas. Es así como comienza un diálogo fructífero, con la puesta en común de puntos de vista divergentes, que pueden llegar a confluir en un acuerdo mediado por el respeto y el reconocimiento.

En cuanto a las PR formales, estas se pueden ubicar en el componente de atención de la RAI porque son reactivas, es decir, se producen frente a los hechos cumplidos, pero intentan atajar una respuesta punitiva que puede resultar inocua y se echa mano de una restaurativa que busca transformar la situación y reparar el daño.

Las PR no son la panacea: no todos los problemas escolares o las situaciones de conflictos o violencias se pueden resolver con éxito recurriendo a ellas. En determinados entornos escolares pueden traer resultados beneficiosos, aunque no debe suponerse que los producirán en cualquier entorno y persona. Siempre hay riesgos, y si se pretende aplicar el mismo método en una situación similar en un contexto escolar distinto, los resultados pueden resultar controvertibles. Por ello, en la aplicación de las PR, es menester contar con el uno por uno. Dicho de otra manera, con la singularidad y particularidad de cada situación conflictiva, hay diversas formas de introducir las PR en los establecimientos educativos siempre de acuerdo con las necesidades, intereses y expectativas de la comunidad educativa.

En definitiva, las PR pueden transformar las maneras en que muchos establecimientos organizan la convivencia escolar para promover un ambiente restaurativo y hacerlas más seguras y eficaces.

En general el uso de las PR puede contribuir al establecimiento de una cultura restaurativa, que disminuye la exclusión y la sanción y las sustituye por herramientas que parten de una visión positiva del conflicto, donde los participantes recobran la voz, hacen propuestas, se empoderan, se hacen responsables de sus actos y logran transformar por sí mismos las formas de interacción.

La convivencia escolar tendrá, de esta manera, una expectativa de mejoramiento porque se están realizando acciones que previenen y atienden las violencias, y porque los sujetos en la escuela tendrán nuevas formas de

comunicarse y relacionarse, lo mismo que habrán avanzado en procesos de autonomía habilitados para operar un cambio positivo en los ambientes de aprendizaje y en las formas de asumir la diferencia.

REFERENCIAS

- Builes, L. F., Sepúlveda, M. C. y Puerta, I. (2015). *Convivir pacíficamente*. Medellín: Universidad de Antioquia, L. Vieco. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11557>
- Calvo, S. (2017). *Justicia restaurativa juvenil y prácticas restaurativas. Trazos para el diseño de programas y para su implementación*. Ned.
- Carrasquilla, T. (2018). Prácticas restaurativas informales. *Ser Restaurativo*. N.º 3. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Congreso de la República (2013). Ley 1620. 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. Colombia.
- Cortada, I., Lladó, S. y Thyus, G. (2013). *Mejoramos la convivencia con las prácticas restaurativas*. Palma: Govern de les Illes Balears.
- Costello, B., Watchel, T. y Wachtel, J. (2012). *Círculos restaurativos en los centros escolares: Fortaleciendo a la comunidad y mejorando el aprendizaje*. San José: IIRP.
- Costello, B., Wachtel, T. y Wachtel, J. (2011). *Manual: Prácticas restaurativas para docentes, personal responsable de la disciplina y administradores de instituciones educativas*. Lima: Cecosami.
- Ministerio de Educación – MEN (2013). Decreto 1965. 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. Colombia.
- Mirsky, L. (2011). Prácticas restaurativas: dando a cada uno la palabra para crear comunidades escolares más seguras y saludables. Documento. Disponible en: <https://es.slideshare.net/gathyus/prcticas-restaurativas-laura-mirsky-11476670>
- Morales, J. A. (2016). *Educación para la paz. Prácticas restaurativas en la escuela del posconflicto*. Cali: Poemia.
- Puerta Lopera, I. (2017). Movimientos restauradores en la escuela. Alianza Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Ponencia. *Seminario XXIV: “La escuela, territorio de alteridad y vínculo”*. Medellín.
- Wachtel, T; O’Connell, T. y Wachtel, B. (2010). *Reuniones de justicia restaurativa*. Lima: Cecosami.

Capítulo 4.

Prácticas pedagógicas–prácticas restaurativas: ¿Es posible un acercamiento?

MARTHA CECILIA SEPÚLVEDA ALZATE

Mi humanidad está ligada a la tuya, porque solo juntos podemos ser humanos.

Desmond Tutu, activista por los derechos sociales y obispo de Sudáfrica

PRESENTACIÓN

La escuela como escenario de múltiples encuentros es un crisol que permite la interacción de grupos étnicos, culturales y sociales diversos, cuyo resultado es una amalgama que varía entre intereses por alcanzar, conocimientos por adquirir, sueños por cumplir, anhelos por lograr, necesidades por satisfacer, metas por conquistar, propósitos por conseguir e identidades por construir. Esta compleja mixtura se hace experiencia en el *vivir juntos en la escuela*, en los espacios que cotidianamente comparten los actores escolares y en los que se hacen visibles las vicisitudes que acompañan la historia personal de cada sujeto.

En este contexto confluyen demandas de los individuos, de la sociedad y del Estado que hacen más compleja la situación, pues se espera que la escuela responda a las diversas peticiones que se le hacen: desde la apropiación de los proyectos de vida, la satisfacción de las necesidades de las comunidades, el cumplimiento de los estándares de calidad, el alcance de las metas planteadas a partir de los fines de la educación, el logro de los objetivos propuestos y la realización de los proyectos programados hasta las necesidades de las familias, materializadas en las carencias económicas, alimentarias y afectivas, aunado lo anterior a las respuestas que la sociedad espera ante los acontecimientos que diariamente ofrecen los medios de comunicación sobre situaciones que afectan la vida en comunidad y en la que se ven directamente implicados niños y jóvenes a edades cada vez más tempranas.

Este panorama se torna más complejo debido a las múltiples oportunidades que actualmente ofrecen las redes sociales y el mundo multimedia. Como nos lo plantea Serres (2014), los estudiantes que acuden a nuestro sistema escolar tienen formas diferentes a las nuestras para acceder al conocimiento, porque habitan lo virtual, sus sistemas neuronales y las zonas del cerebro ya no son

estimulados, ni reaccionan, de igual forma a como lo hacían las personas que fueron educadas y formadas con libros, tableros y cuadernos. Ellos utilizan los pulgares para escribir los mensajes y comunicarse por las distintas redes que estos medios ofrecen, pueden estar conectados y realizar diferentes actividades al mismo tiempo, acceden al conocimiento al instante, las fuentes de información están a un clic y tejen relaciones con personas distantes con las cuales no tienen contacto físico. El espacio y el tiempo han cambiado y esto lleva a mirar en la escuela otra forma de relacionarse y de habitar estos espacios.

Pero, dentro de los predios escolares, la situación no parece ser mejor: planes de estudio descontextualizados, áreas de estudio que no conversan entre sí, proyectos que no atienden las necesidades e intereses de la comunidad educativa, áreas de gestión del proyecto educativo institucional (PEI) que no se articulan, docentes que en algunas ocasiones no están comprometidos con el rol que les compete y con las funciones que deben cumplir, más las grandes demandas que se les hacen, familias alejadas del proceso formativo y con intereses diferentes a los que se proponen en la filosofía institucional... Todo ello da la idea de una escuela donde la formación integral parece una utopía.

En concreto, refiriéndonos a la convivencia y a las interrelaciones que en el vivir con otros se producen, hoy todavía son muchas las instituciones educativas que recurren a solucionar sus afectaciones teniendo como únicos criterios el poder, la autoridad y lo punitivo, sin permitir la posibilidad de que otras formas innovadoras, más cercanas y humanas, se incluyan en los espacios escolares y sirvan para fortalecer las relaciones que día a día allí se tejen, en aras del logro de los objetivos de la escuela: formar integralmente a niños, niñas y adolescentes, y contribuir a la formación de una ciudadanía activa que a futuro los haga responsables de las transformaciones que la sociedad colombiana requiere.

Como lo expresa Morin (2002):

[Se] nos enseña desde la escuela primaria a aislar los objetos (de su entorno), a separar las disciplinas (más que a reconocer sus solidaridades), a desunir los problemas, más que a vincularlos e integrarlos. Nos induce a reducir lo complejo a lo simple, es decir, a separar lo que está unido, a descomponer y no a recomponer, a eliminar todo lo que le aporta desorden o contradicciones a nuestro entendimiento. En estas condiciones, las mentes jóvenes pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes y para integrarlos en los conjuntos a los que pertenecen (p. 15).

Aunque no era su intención, este escrito lo miramos como una invitación a reflexionar sobre las posibilidades que presenta para la escuela la articulación entre *prácticas pedagógicas* (PP) y *prácticas restaurativas* (PR), esto es, pensar en un cambio de paradigma desde la gestión del PEI, como opción que abra espacios a lo humano en el quehacer de la escuela, en las interacciones y el acercamiento al conocimiento, pero también en los encuentros que día a día, cara a cara, realizan los integrantes de ese microcosmos que es la escuela, para

que cobren vida sus intereses y sueños como oportunidad de aprender a vivir juntos, lo que les da existencia en la convivencia.

Lograr lo anterior requiere identificar algunos aspectos, para que estas prácticas restaurativas se conviertan en una dimensión fundamental del proceso formativo, que permitan la posibilidad de humanizar el acto educativo a partir de unas relaciones éticas que disminuyan la posibilidad de repetición de actos dañinos, que generen aprendizajes para la vida e impidan la exclusión de quienes se han equivocado en su actuar, para que la escuela pueda convertirse así en un lugar de acogida.

Este escrito pretende acercar al lector a un encuentro entre las PP y las PR, donde pueda comprender qué significado tiene cada una de ellas y cómo, desde la *transformación* que cobre vida en los espacios escolares, se observe la posibilidad de otra forma de relacionarse, más humana, otra forma de acceder al conocimiento, más pertinente, y otra forma de dar salida a las situaciones que nos separan para ver la escuela como un lugar de acogida, como un espacio donde el vivir juntos en la diferencia sea motivo de esperanza, de alegría y una utopía posible de alcanzar. Plantea el escrito, además, algunas estrategias pedagógicas que pueden potenciar tal acercamiento.

NECESIDAD DE UN ACERCAMIENTO ENTRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

Pensar en un acercamiento entre PP y PR requiere necesariamente comprender el sentido de cada una de ellas:

Rodríguez Vieira (2000), miembro de la Cátedra Paulo Freire, concibe la práctica pedagógica como “actividad holística e integradora, fundada principalmente en la ética, el respeto a la dignidad humana, la actualización permanente del educador; su actitud amorosa hacia los discentes, la propia autonomía de los educandos y particularmente un alto compromiso social”.

Siguiendo a la autora, que se acoge a los planteamientos del fundador de la pedagogía crítica latinoamericana, esta práctica no solo se relaciona con el espacio escolar, sino que tiene en cuenta la cultura y los saberes populares en los que está inmerso el estudiante, con el objetivo de que adquiera una conciencia crítica y transformadora de la realidad social en la que vive.

Las PP, como lo plantea Ortega (2017), son

un conjunto de acciones, comportamientos, relaciones y rituales de un nos-otros, que se manifiestan en la interacción maestros-estudiantes, mediados por unos componentes (poéticos, corpóreos, normativos, éticos, políticos y estéticos) del proceso pedagógico con una intencionalidad claramente definida en un escenario educativo, para posibilitar situaciones de enseñanza y aprendizaje. Tiene un poder transforma-

dor y existe en permanente tensión. Propone cambios y alternativas en dinámicas críticas y dialécticas donde confluyen afectos, intereses, historias y sentidos de un nos-otros en busca de un proyecto común. Es una relación de sujetos, contenidos y contextos, en una interacción dialéctica y hermenéutica (p. 37).

Podríamos entonces añadir que las PP tienen una pretensión compleja: dar sentido a la cotidianidad, hacer que cobren vida cada una de las experiencias que tienen lugar durante el acto pedagógico, pues es allí donde se entrelaza el conocimiento científico con el conocimiento que se adquiere en la cotidianidad y con las prácticas sociales que se evidencian en cada uno de los espacios de actuación del ser humano. Las PR, por su parte, como espacio donde lo humano se hace visible, posibilitan mejorar las relaciones a través del encuentro con el otro, permiten comprender que la reparación lleva no solo a la indemnización material, sino que también implica un acto educativo, el cual hace posible tomar conciencia del daño ocasionado y, lo más importante, restablecer las relaciones con la víctima, con la comunidad y consigo mismo.

Llevar entonces las PR —las menos formales, las más o menos formales y las más formales— al espacio escolar nos compelen a tener presente, como nos lo expresa Molina (2019),

a) Que estas prácticas están relacionadas directamente con una manera específica de responder frente a una persona que vulnera una norma, que afecta la convivencia y presenta dificultades para comportarse y relacionarse con las personas que intervienen en el acto educativo.

b) Que en ese acto educativo quien está afectando la convivencia es un niño, niña o adolescente, menor de edad, una persona que está en proceso de formación, un joven en conflicto con las normas, que muestra dificultades para comportarse y relacionarse con las demás personas de la comunidad, pero que requiere del acompañamiento acogedor y amoroso de un adulto representativo.

c) Que estos jóvenes tienen un valor agregado para la implementación de las PR, y es la apertura mental para construir nuevas relaciones y experiencias, por lo que están más dispuestos ante este nuevo discurso.

d) Que en el espectro de las prácticas restaurativas se incluye a la familia y a la comunidad como parte fundamental del contexto de formación y de la respuesta restaurativa que debe ofrecerse ante la afectación de la convivencia.

¿EN DÓNDE CONFLUYEN AMBAS PRÁCTICAS?

Buscar la relación entre PP y PR nos lleva a la comprensión de la palabra que las une: *prácticas*. Para la Real Academia de la Lengua Española (2001), ésta en singular, entre sus acepciones, se refiere a los conocimientos que enseñan el

modo de hacer algo: “Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse”.

En este sentido las PP y las PR nos hablan de llevar a la acción en el ejercicio continuo que se da en el acto educativo, como un acto dialógico, la pretensión de acceder al conocimiento sin desconocer que se está frente a un ser humano en formación; un ser humano que debe enfrentar el error, la incertidumbre, la contingencia, la precariedad, la violencia y el daño que esta genera; un ser humano que, como lo expresa Mèlich (2010), tiene una condición corpórea y como tal es vulnerable, frágil, incompleto, está expuesto al dolor, a la enfermedad y al sufrimiento; es un ser situado y por lo tanto pertenece a un tiempo determinado, que hoy es el de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales lo llevan a aprender, conocer y comunicarse de un modo distinto al de sus adultos representativos, asunto que nos muestra que requiere del acompañamiento amoroso y responsable de quienes le permitan la “tramitación de un proyecto formativo fundado en imperativos de democracia, solidaridad y justicia” (Ortega, 2017, p. 40).

Avanzar en este propósito remite necesariamente al aula, al laboratorio, al taller, a la cancha deportiva, lugares por excelencia donde se da el *encuentro* para compartir, donde lo pedagógico, entendido como lo que se pretende lograr con los estudiantes en un campo determinado del saber, tiene lugar; allí estos encuentros están mediados, entre otros factores, por los *contextos* de la acción educativa y por el tipo de *relaciones* que se establecen entre los distintos actores. Es, en ese encuentro, donde lo humano se hace posible, donde la interacción entre el maestro que acoge, que acompaña, que se muestra y se da, ocurre, donde la posibilidad de verse cara a cara permite la confluencia entre lo pedagógico y lo restaurativo, que conduce a un acto formativo con sentido humano.

El *contexto* de la acción educativa (Ghiso, 2006) comprende los hechos, los fenómenos sociales y los acontecimientos políticos que son vividos, narrados, descritos y relatados por los actores educativos, pero esa realidad está mediada también por las percepciones que esos sujetos tienen de tales hechos, las cuales les permiten reconocer y comunicar la realidad, la cual es transformada a partir de los conocimientos, la historia personal y el acumulado de experiencias vividas. El contexto, entonces, está compuesto por una serie de elementos y factores que favorecen o dificultan el acto educativo y que tienen que ver con las vivencias, las relaciones establecidas y los conocimientos que se han adquirido a lo largo de la existencia.

Referirse a la *relación* educativa es, como lo plantean Sánchez Marín *et al.* (2011), “acercarse al conjunto de [aquellas relaciones] que se establecen entre el educador y los educandos, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura y contexto dado. Relaciones que poseen características cognitivas, afectivas y emocionales identificables, un desarrollo experiencial, viviendo una

historia de responsabilidad y reconocimiento mutuo”. Continuando con el pensamiento de los autores referidos, se agrega que:

Este modelo de relación educativa pretende, además, una educación en la que se proponga una horizontalidad adecuadamente entendida; basada en la escucha y el pensamiento compartido [...].

Así, los educandos pueden llegar a convertirse en actores activos de las transformaciones que imaginen colectivamente. Formando sujetos proclives al encuentro con el otro como señal de vida, contrarios a la “competitividad” que es símbolo de destrucción y de egoísmo. Una educación que se proponga formar sujetos autónomos, ejercitados en la asunción de la responsabilidad, dispuestos a asumir el desafío de vivir (Sánchez Marín *et al.*, 2011).

La relación pedagógica, entonces, está mediada por el reconocimiento y el encuentro con el otro, pues el hombre es un ser de relaciones; y, en la medida en que estas se dan, se abre la posibilidad a la comunicación y al acercamiento. Maturana (1996) lo expresa así:

Lo que nos constituye como seres humanos es nuestro modo particular de ser en este dominio relacional donde se configura nuestro ser en el conversar, en el entrelazamiento del “lenguajear” y emocionar. Lo que vivimos lo traemos a la mano y configuramos en el conversar, y es en el conversar donde somos humanos. Como entes biológicos existimos en la biología donde sólo se da el vivir. La angustia y el sufrimiento humanos pertenecen al espacio de las relaciones. Todo lo espiritual, lo místico, los valores, la fama, la filosofía, la historia, pertenecen al ámbito de las relaciones en lo humano que es nuestro vivir en conversaciones. En el conversar construimos nuestra realidad con el otro... Por eso el conversar es constructor de realidades. Al operar en el lenguaje cambia nuestra fisiología. Por eso nos podemos herir o acariciar con las palabras. En este espacio relacional uno puede vivir en la exigencia o en la armonía con los otros. O se vive en el bienestar estético de una convivencia armónica, o en el sufrimiento de la exigencia negadora continua (p. 22).

Buscar un acercamiento en los encuentros con el otro durante la relación pedagógica posibilita hacer de aquellos un lugar de acogida; esto es, brindar la posibilidad para compartir valores y concepciones de vida, fortalecer relaciones desde la oportunidad de actuar con el corazón y comprender que en los escenarios escolares se está ante seres humanos. Esto permite hacer visible el afecto, ese lugar en que el maestro acompaña desde la unicidad a cada uno de sus estudiantes y les permite sentir que hacen parte de la comunidad educativa, allí donde están en interacción permanente con otros seres humanos y se da la posibilidad de fomentar la identidad, el sentido crítico y la autonomía. Es, entonces, brindar la oportunidad para acercarse al otro y generar confianza, amor, compasión y solidaridad, puesto que la acogida inicial, la calidez y la calidad de los intercambios que se establezcan determinarán en gran medida el sentido de pertenencia. Por ello, acompañar a cada uno de los estudiantes, saber atenderlo y conducirlo para que nunca se sienta abandonado, ahí reside el compromiso ético del maestro.

Mèlich (2010) da cuenta de tal situación cuando refiere:

[...] la educación no debe únicamente admitir al otro, sino que debe incidir en la necesidad de comprometerse con el otro. La actitud del profesor o de la profesora será esencial para que el niño y la niña se sientan acogidos. Un tono de voz, unos gestos que ofrezcan seguridad, que permitan que el alumno exprese sus emociones, sus miedos y también sus ilusiones, serán necesarios para sentirse reconocido (p. 74).

Las PP y las PR están inmersas en el acto educativo, se complementan, forman un bucle inseparable orientado a la formación integral del ser humano: de allí que las PP, como el acercamiento a un saber específico, llevan implícitas una acción y una posibilidad de encuentro que rinde sus frutos con las posibilidades que brindan las PR y

[...] su potencialidad para producir transformaciones en la cultura escolar en la medida en que asume el error, permite la reparación y devuelve a los actores a la convivencia escolar, es decir, muestra a las instituciones educativas como lugares de acogida desde donde se tienen en cuenta la incompletud, la imperfección, la fragilidad y la vulnerabilidad de ser humano y se le acompaña desde la empatía y la solidaridad (Builes *et al.*, 2015, p. 103).

TRANSFORMACIÓN: CLAVE QUE HACE VISIBLE EL ENCUENTRO ENTRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

Lograr un acercamiento entre PR y PP implica necesariamente tener presente algunos aspectos que deben considerarse en la gestión del PEI, con el fin de lograr un cambio educativo que promueva procesos de reflexión y acción, tendientes a la búsqueda de nuevas formas de pensar la escuela acordes con las exigencias particulares, históricas y socioculturales que deben asumir las instituciones educativas para avanzar hacia la construcción de lazos sociales en la búsqueda de la paz. Todo esto requiere iniciar procesos de transformación desde cada una de las áreas de gestión del PEI.

Se debe acudir a un diagnóstico participativo para observar cómo la convivencia aparece en todos los espacios que implican vivir con otro, así como en los procesos de planeación que orientan la filosofía del establecimiento educativo, de gestión de los recursos, de seguimiento, evaluación y retroalimentación de procesos, de participación de toda la comunidad educativa y, fundamentalmente, en el desarrollo de los contenidos curriculares que lleven a implementar acciones, no solo reactivas ante la afectación de la convivencia, sino proactivas con la puesta en escena de nuevas metodologías de enseñanza que visualicen las pedagogías activas y valoren el trabajo cooperativo, los proyectos pedagógicos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La Unesco (2015), en *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, plantea que “la educación puede ser transformadora y contribuir a un futuro sostenible para todos. Basados en este fundamento ético, el pensamiento crítico, el juicio independiente, la resolución de problemas y las aptitudes básicas de información y comunicación son los elementos clave para desarrollar actitudes transformadoras” (p. 39).

Implementar PR en la escuela requiere necesariamente acercarse a las PR, esto es, a los espacios de intercambio entre los distintos actores escolares; para lo cual debe buscarse un *cambio de mentalidad*, un *cambio en la manera de asumir la convivencia*, poniendo énfasis en las formas como se resuelven las situaciones que la afectan, y un *cambio en las estructuras de la escuela*, lo cual conlleva un nuevo paradigma: pasar de una escuela donde se ejerce el control basado en las normas y en la sanción a su transgresión por medio del castigo, una escuela de estructura vertical y autoritaria, refractaria al cambio y preocupada más bien de mantener a sus actores sometidos al orden y a la disciplina, hacia encontrar espacios dialogales, de acogida, donde se redistribuye el poder, se comparten y se gestionan las violencias, se posiciona la palabra como herramienta y se implementan prácticas restaurativas con impacto positivo en la recuperación y consolidación del lazo social, en la responsabilización de los actores comprometidos con la violencia, y en la transformación pacífica de los conflictos.

Al respecto Kottler expresa que:

transformar un conflicto por medios pacíficos supone reconstruir sus energías positivas; crear una atmósfera óptima para el diálogo y la comunicación; describir su naturaleza desde todas sus perspectivas; comprender las razones por las que las otras personas tiene esa actitud; analizar las causas, las necesidades y qué intereses no son satisfechos; buscar acuerdos siguiendo criterios de igualdad; pensar otras formas alternativas favorables a la satisfacción de las necesidades; y planificar actos que lleven a la consecución de los fines comunes (citado por París, 2009, p. 44).

Lograr un acercamiento entre tales prácticas —las pedagógicas y las restaurativas— solo será posible a partir de un cambio en la cultura escolar, para lo cual diversos autores nos muestran el camino.

Hopkins (2011) plantea la posibilidad de empezar a hablar de una pedagogía restaurativa, que solo podrá desarrollarse en un sistema donde la convivencia no esté disociada del contenido curricular. Por lo tanto, el enfoque no se limita a aquellas acciones reactivas a situaciones de conflicto, sino que es también proactivo e implica, pues, nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Se evidencia la necesidad de implementar en la escuela cambios sustanciales para unir esfuerzos, transformar prácticas, replantear posiciones, liderar proyectos, llegar a acuerdos, mejorar procesos comunicacionales, establecer rela-

ciones dialógicas, potenciar liderazgos, actualizar conceptos, construir nuevas formas de relacionamiento, vivenciar el trabajo colaborativo, abrir mentes y corazones hacia la comprensión de la tarea educativa como un encuentro amoroso de darse al otro, de entregar desinteresadamente su conocimiento en favor de una niñez y una adolescencia que engrandecerán la sociedad y nos permitirán la esperanza de vivir en un país mejor.

Para ello, deben implementarse estrategias pedagógicas que:

- a) Evidencien el reconocimiento de los otros que han estado ausentes o a quienes no se les ha permitido alzar su voz.
- b) Construyan proyectos pedagógicos participativamente, en los cuales las pedagogías activas permitan aprender haciendo, investigando y leyendo los contextos donde la comunidad educativa forja su proyecto de vida.
- c) Permitan la participación de todos los actores escolares para la toma de decisiones.
- d) Fortalezcan procesos comunicacionales que den cuenta de la escucha activa, el diálogo y la reflexión, y en donde la alteridad pueda expresarse para la construcción de acuerdos.

Los esfuerzos para lograr lo anterior pueden expresarse en los siguientes ítems.

Cambio de mentalidad

Las PP presentes en la escuela han puesto de relieve una escuela tradicional, con el maestro como protagonista, orientada hacia la transmisión del saber, en donde el pensamiento divergente, que no sigue los lineamientos impuestos, se castiga, se excluye o se invisibiliza. Estas son prácticas pedagógicas que no responden a las necesidades actuales de sus integrantes ni a las demandas de la sociedad. Su implementación ha dado como resultado una institución alejada de las necesidades de la comunidad educativa, rezagada en avances tecnológicos, descontextualizada y que evidencia unas relaciones fracturadas entre los diferentes estamentos, que se alejan cada vez más de su razón de ser, la cual es aspirar a una comunidad educativa donde el cuidado de cada integrante sea prioridad y responsabilidad compartida, y donde se pueda avanzar en la reconstrucción del tejido social para caminar hacia la paz.

Como se plantea en la investigación *Justicia restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia*, de Builes *et al.* (2017), las PR ofrecen una nueva mirada a las relaciones que en ella se establecen, pero ello requiere conocerlas y prepararse para su implementación. No obstante,

esta preparación no se agota en la formación de personas facilitadoras, debe haber todo un despliegue de información y de posicionamiento a través de los me-

dios alternativos de comunicación, que les vayan dando un lugar de importancia y mostrando sus bondades para que no pase a ser un asunto de unos pocos y los demás se desentiendan de sus compromisos con la convivencia escolar y debe además posibilitar que se aprenda haciendo, con la convicción de que aunque no siempre den resultado, en muchas ocasiones se logrará avanzar en el aprender a vivir juntos y juntas (Builes *et al.*, 2017, p. 63).

Lo descrito en este aspecto requiere, pues, un cambio de mentalidad: una nueva forma de pensar la escuela y las relaciones que allí se tejen.

Cambios en la forma de asumir la convivencia

Según Rodríguez (2000, p. 3), “el clima organizacional constituye un aspecto de gran importancia dentro de la práctica educativa. El clima pedagógico democrático es considerado el ideal dentro del proceso de aprendizaje, ya que el mismo permite que el educando vaya aprendiendo, a costa de su propia práctica, desde su curiosidad”.

El clima de respeto nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas, donde el docente y los alumnos asumen ética y auténticamente el carácter formador del espacio pedagógico.

Cambios en las estructuras de la escuela

El *espectro de PR* recoge desde las más informales, que no requieren de una metodología muy elaborada para su implementación, hasta aquellas que se van estructurando y formalizando en la medida en que se asciende en ese repertorio y en que se complejiza la situación, porque utilizan metodologías ritualizadas y procedimientos diseñados para ganar en eficacia en cuanto a los resultados, a fin de construir un escenario reparador y restaurador, donde los compromisos se hacen necesarios si quieren lograrse los objetivos de la práctica de la que se trate.

ALGUNAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Proyectos pedagógicos

Los proyectos pedagógicos nacen de la evaluación institucional para dar respuesta a las necesidades cotidianas del establecimiento educativo. Su importancia radica en que hacen visible el componente del proyecto educativo institucional relacionado con la gestión comunitaria; con este componente se pueden dinamizar las relaciones entre la familia y la escuela, las cuales a su vez pueden ser el eje transformador de otras formas de pensar, de sentir, de

comprender y de actuar frente a sí y frente al otro, asimismo de transitar hacia la búsqueda de unas relaciones éticas basadas en el respeto, la participación y la comunicación, a partir del reconocimiento de sus problemáticas, de la comprensión de las dinámicas que se viven en las comunidades y de la presentación de alternativas que permitan la solución de aquellas mediante un trabajo colaborativo, en el que los actores escolares sean los artífices de la toma de decisiones.

Como lo expresan Merchán Díaz *et al.* (2016):

Implementar los trabajos colectivos, los proyectos solidarios y los saberes compartidos con la comunidad en los espacios públicos; vincular afectos, testimonios, historias familiares y saberes experienciales a los proyectos de aula y a los planes de estudio institucionales, permite el vínculo del reconocimiento a través de la escucha, pues se trata de acercarse y de reconocer cómo es el Otro y su entorno, cómo siente el Otro, cómo vive el Otro y cómo se potencia ese otro para continuar viviendo (p. 43).

Los proyectos, como posibilidad para lograr un acercamiento entre las PP y las PR, permiten el desarrollo y puesta en escena de competencias ciudadanas, ya que, como se describe en Jaramillo Marín (2004, p. 69-74), posibilitan:

- a) Implementar acciones donde se desarrollen habilidades comunicativas como leer, escuchar, hablar, argumentar, escribir, disenter.
- b) Tener disposición para desarrollar capacidades como: saber escuchar, tener empatía y generar confianza, apertura mental, reconocimiento de la alteridad, asertividad.
- c) Fortalecer la autoestima, la autoconfianza y la autonomía.
- d) Aprender de los compañeros y comprender la importancia de la solidaridad, la compasión y la ayuda mutua.

Trabajo colaborativo

Otra de las estrategias pedagógicas que abren la posibilidad para acercar las PP y las PR es la implementación del trabajo colaborativo en los establecimientos educativos, entendido como aquel en el cual un grupo de personas interviene aportando sus ideas y conocimientos con el objetivo de lograr una meta común. Como estrategia, el trabajo colaborativo fortalece el diálogo de saberes, permitiendo que personas de diversas áreas, estamentos de la comunidad y condiciones socioculturales, avancen, mediante el diálogo, las interrelaciones y la apertura mental, hacia la consecución de metas comunes.

Algunas de las características del grupo que busca trabajar colaborativamente las plantea Harf (2018, p. 63):

Es importante que las personas que conforman el grupo colaborativo perciban la necesidad de pertenecer a él ya que juntos podrán alcanzar las metas que

individualmente requieren más esfuerzo y dedicación. Como grupo de trabajo se está en permanente construcción y reconstrucción, no es un grupo estático, su existencia está asociada a una tarea común y tiene que ver con la producción de conocimiento y con acciones de mejoramiento de los procesos que allí se llevan a cabo.

Las personas que pertenecen al grupo asumen roles o funciones que tienen que ver con sus capacidades y disponibilidad. En los establecimientos educativos, los grupos colaborativos que se forman atienden a una necesidad detectada en las evaluaciones periódicas que se realizan y buscan el mejoramiento de las situaciones que pueden presentarse en la escuela o su entorno. Los directivos docentes, como líderes de los procesos que allí se llevan a cabo, deben ser los principales responsables de los equipos; la conformación de estos grupos debe ser voluntaria, requiere tiempo de adaptación y de reconocimiento de sus integrantes, en donde se valoren los aspectos que los asemejan en lugar de enfatizar en las diferencias.

Es importante tener presente para potenciar el trabajo colaborativo que se debe estar abierto a compartir ideas, expresar miedos, generar confianza, construir acuerdos, solucionar conflictos y utilizar metodologías flexibles, variadas y activas, de manera tal que todos sus integrantes muestren sus habilidades y pongan al servicio del colectivo sus conocimientos. Por otra parte, el despliegue de la creatividad será importante para que el grupo vaya compartiendo sus avances y la comunidad reconozca sus logros.

Concluimos con Harf (2018):

Aprender a colaborar mediante el trabajo en equipo es un objetivo planteado en la educación de todos los niveles del sistema escolar y aparece de muchas maneras en todos los lineamientos y producciones curriculares. Y el acento no está puesto en aspectos tales como eficacia y eficiencia, sino en todo su contenido altamente democratizador y en los requerimientos de los ciudadanos del siglo XXI. Mal pueden los educadores proponerse cumplir con este mandato al enseñar si ellos mismos no se muestran como referentes, llevando a cabo prácticas caracterizadas por ser el producto del trabajo en común, colaborativo, coordinado y apoyado en la ayuda mutua (p. 66).

CONCLUSIONES: A MODO DE REFLEXIÓN

Como reflexiones finales de este capítulo, citamos trabajos académicos cuyas palabras acompañan lo que aquí se ha expresado:

a) “La tarea de educar implica un compromiso con el mundo, con la tradición y con la historia. Solo si decidimos que el mundo que hemos creado y en el que vivimos todavía merece la pena y que podemos recomponerlo, solo si nos hacemos responsables de él, estamos en condiciones de transmitirlo a

las nuevas generaciones. El que no quiera responsabilizarse del mundo que no eduque” (Mèlich, en Merchán Díaz *et al.*, 2016, p. 25).

b) “El relacionarme o relacionarnos es hacer historia de otros, hacer mi historia, escuchar la voz de los otros me permite escuchar la mía, recuperar la memoria de otros es construirme como ser memorioso; educar desde la memoria no es enseñar a memorizar por medio de la repetición, sino potenciar espacios, experiencias, actividades, ejercicios, métodos y formas de abordaje para estimular nuestras capacidades memoriosas con sentido reflexivo y crítico” (Merchán Díaz *et al.*, 2016, p. 18).

c) “El ser humano no puede ser dejado solo. Necesitamos otras presencias. Necesitamos los ruidos suaves de la noche —una madre hablando en el piso de abajo—. Necesitamos los pequeños clics y los suspiros de una alteridad duradera. Necesitamos a los dioses” (Grosz, 2014, febrero 5).

d) El propósito fundamental de nuestra tarea: transformar humanizando nuestra existencia. La cual en nuestro país no puede dejar de entretejer y articular lo que somos como sujetos y lo que queremos construir como sociedad, lo que sabemos por experiencia y lo que podemos elaborar como conocimiento, lo que padecemos por dolor y lo que potenciamos como resistencia; en fin, lo que contamos como nuestra historia y lo que podemos hacer para narrarnos con ella de manera distinta. Para así elaborar ese tejido dialógico, que permita desarchivar nuestros duelos, soltar nuestras palabras, elaborar nuestros discursos y construir nuevas gramáticas de vida que acojan nuestros testimonios como puntadas vinculantes para la elaboración de un tejido narrativo... ese que nos trama integralmente como especie, como individuos, como colectivos, como históricos, como simbólicos y como proyectos ético políticos capaces de decidir cuáles son los principios que conducen nuestro crecimiento en términos de relación y convivencia con Otros y entre Nos-Otros” (Merchán Díaz *et al.*, 2016, p. 17).

REFERENCIAS

- Alberti i Cortés, M. y Boqué i Torremorell, M. C. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación*, 8(1), 36-49.
- Betancur Ramírez, M. L. (s. f.). Justicia restaurativa y la estrategia del encuentro comunicativo. Documento. Disponible en: <http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/9/251/fisec04betancur.pdf>
- Builes, L. F. *et al.* (2017). Justicia restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia. Informe de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

- Builes, L. F., Sepúlveda, M. C. y Puerta, I. (2015). *Convivir pacíficamente*. Medellín: Universidad de Antioquia, L. Vieco. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11557>
- Ghiso Cotos, A. y Mondragón Varela, G. (2006). *Pedagogía social. Documentos de Trabajo*. N.º 7. Cali: Universidad del Valle, Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.
- Grosz, S. (2014, febrero 5). El hombre que escucha y ayuda a aprender a amar. *El País Semanal*. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2014/02/05/eps/1391599024_783125.html
- Harf, R. (2018). *Educar con coraje: acerca de la gestión, la didáctica y el juego*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Hopkins, B. (2011). *The Restorative Classroom. Using Restorative Approaches to Foster Effective Learning*. Optimus Education.
- Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas–IIRP Latinoamérica (2018). Prácticas restaurativas. Disponible en: <https://la.iirp.edu/practicas-restaurativas>.
- Jaramillo Marín, P. L. (2004). Capítulo 5: Proyectos. En: E. Chauz, J. Lleras y A.M. Velásquez (comp.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 69-74). MEN, Ediciones Uniandes Facultad de Ciencias Sociales, departamento de Psicología y Centro de estudios Socioculturales e Internacionales CESO. Disponible en: <https://es.calameo.com/read/002434700059f81cea023>
- Llorente García, R. (s. f.). Los círculos restaurativos, otra herramienta de convivencia. Documento. Disponible en: <http://carei.es/wp-content/uploads/Rosa-Lorente-Blog-circulos-restaurativos.pdf>
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.
- Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.-C. y Boixader, A. (coords.). (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Grao.
- Merchán Díaz, J., Ortega Valencia, P., Castro Sánchez, C. y Garzón Godoy, L. (2016). *Narrativas testimoniales. Poéticas de la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Molina Caballero, M. J. (2019). Justicia juvenil y prácticas restaurativas. Trazos para el diseño de programas y para su implementación. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 17, 1-6.
- Morán, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia. Reseña del libro: *Pedagogía y relación educativa*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ortega Valencia, P. (2017). *Pedagogía crítica: ¿En qué contextos estamos educando?* Bogotá: Bonaventuriana.
- París Albert, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria.
- Real Academia de la Lengua Española (2001). Práctica. En: *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Disponible en: <https://dle.rae.es/practico>
- Rodríguez Vieira, M. G. (2000). *La práctica educativa de Paulo Freire: una visión compartida*. México: UniFreire.

- Sánchez Marín, F. J., Lledó Carreres, A. y Perandones González, T. M. (2011). La relación educativa en contextos de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 399-405.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: Unesco.

Capítulo 5.

Algunas pistas que facilitan la instalación de prácticas restaurativas en los establecimientos educativos

LUIS FERNANDO BUILES BUILES

En el año 2013 se expidió la Ley 1620, que abrió la posibilidad para que en los establecimientos educativos (EE) se pudiera dar un viraje en los asuntos de la convivencia: por ser esta una norma de aplicación inmediata, debía ser acogida implementando los cambios en los proyectos educativos institucionales (PEI) y en los manuales de convivencia (MC).

La creación de la ruta de atención integral (RAI) —con sus componentes de promoción de la convivencia escolar, prevención de las situaciones que la afectan, atención de tales situaciones y seguimiento a las medidas de promoción y prevención— da la posibilidad, no solo desde el campo jurídico sino desde la esencia misma de los actos educativos, de que la escuela pueda implementar las prácticas restaurativas (PR) en las situaciones que afectan la convivencia, mediante el diseño y la aplicación de protocolos específicos que no incluyan la sanción, sino otras vías que permitan pensar el reconocimiento de los otros y lo otro como nuevas formas de construir ciudadanía; así como explicitar los conceptos de convivencia escolar, diferencia, diversidad, pluralismo, participación, enfoques diferenciales, corresponsabilidad e intersectorialidad. Por ello,

[...] es necesario tener en cuenta que los enfoques diferenciales implican tener claro el concepto de diversidad, que nos explicita la pluralidad de la diferencia, considerar que aprender a vivir juntos y juntas supone reconocernos como sujetos singulares y a la vez diferentes; así como en construcción permanente a partir de la relación con la otredad que nos complementa, por tanto, una Escuela que comprende la diversidad como su mayor riqueza, abre el camino para vivir juntos y juntas respetando los derechos y las diferencias (López Rodríguez, 2017, p. 18).

La consecuencia del aserto anterior es que todas las personas involucradas en la convivencia escolar tengan presente que, en los EE, el sujeto político no solo se satisface en los espacios de gobierno o a través de la democracia representativa, sino que el arte de la política también supone actuar y hacer del diálogo y el discurso herramientas para configurar el espacio común, que es el EE, y que la educación —como acto político— es fundamental allí, pues es una estrategia que potencia el proceso de formación del sujeto.

Sin embargo, puede afirmarse que no todas las novedades que introduce la Ley 1620 han sido acogidas en los EE, tal vez porque sus contenidos no se conocen suficientemente, por temor al cambio, por falta de elementos teóricos y prácticos que permitan conocer sus alcances, o, incluso, por el rechazo implícito o explícito a unos cambios que, sin duda, trascienden lo meramente formal y se acercan a transformaciones culturales que siempre requieren tiempo, disposición, asimilación de sus bondades y desaprender viejos hábitos como el castigo que, aunque no reporta eficacia, está enraizado y goza, en general, de credibilidad entre algunos integrantes de la comunidad educativa (CE).

Los EE deben ser contextos propicios para la enseñanza, la reflexión y la acción, guiadas y atravesadas por diversos escenarios —incluso y sobre todo políticos—, entre los cuales mencionamos la construcción de identidad individual y colectiva, la participación, la construcción colectiva de normas, la comunicación, la perspectiva de derechos, los conflictos —ojalá no las violencias— y las formas de atender las afectaciones a la convivencia.

Asumir los anteriores escenarios permite entender la convivencia escolar como el poder reconocernos como seres únicos y distintos, pero, también, en la diversidad que nos rodea, donde es posible adaptarnos al entorno, solucionar posibles conflictos de la mejor manera y tener la posibilidad de reparar integralmente los daños que se causen con la ocurrencia de violencias.

Apropiando una definición de convivencia contenida en el artículo 5 de la Ley 1801, Código Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana, la convivencia escolar puede también entenderse como “[...] la interacción pacífica, respetuosa y armónica entre las personas, con los bienes, y con el ambiente, en el marco del ordenamiento jurídico”.

Aunque no estemos de acuerdo con el contenido total de esa normativa de policía, creemos que esa definición de convivencia es acertada aun para los EE, con la comprensión de sus categorías y finalidades explicitadas en los artículos 6 y 7, citados a continuación:

Artículo 6.º. Categorías jurídicas.

Las categorías de convivencia son: seguridad, tranquilidad, ambiente y salud pública, y su alcance es el siguiente:

1. Seguridad: Garantizar la protección de los derechos y libertades constitucionales y legales de las personas en el territorio nacional.
2. Tranquilidad: Lograr que las personas ejerzan sus derechos y libertades, sin abusar de los mismos, y con plena observancia de los derechos ajenos.
3. Ambiente: Favorecer la protección de los recursos naturales, el patrimonio ecológico, el goce y la relación sostenible con el ambiente.
4. Salud Pública: Es la responsabilidad estatal y ciudadana de protección de la salud como un derecho esencial, individual, colectivo y comunitario logrado en función de las condiciones de bienestar y calidad de vida.

Artículo 7.º. Finalidades de la convivencia. [...]

1. Que el ejercicio de los derechos y libertades sean garantizados y respetados en el marco de la Constitución y la ley.
2. El cumplimiento de los deberes contenidos en la Constitución, la ley y las normas que regulan la convivencia.
3. El respeto por las diferencias y la aceptación de ellas.
4. La resolución pacífica de los desacuerdos que afecten la convivencia.
5. La convergencia de los intereses personales y generales para promover un desarrollo armónico.
6. Prevalencia de los valores sociales de solidaridad, tolerancia, responsabilidad, honradez, respeto, bondad, libertad, justicia, igualdad, fraternidad, lealtad, prudencia y paz (Ley 1801 de 2016).

Entre paréntesis, recordamos que casi todos los textos de los artículos transcritos habían sido establecidos en normativas anteriores, como contenidos del PEI y del MC en la Constitución Política, los artículos 73 y 87 de la Ley 115, la Ley 1029 y los artículos 14 a 17 del Decreto 1860 de 1994 con alguna actualización en la Ley 1620 y en el Decreto 1965 de 2013.

La aplicación de las PR, con lineamientos teóricos y metodológicos apropiados en el escenario escolar colombiano, debe tener en cuenta la milenaria tradición de algunas comunidades nómadas que buscaban permanecer unidas para lograr su supervivencia y debían asumir los asuntos derivados de ciertas situaciones en que se producían daños, pues, se entendía, eran producidos a alguien pero también a toda la comunidad. De modo similar, en los EE existe la necesidad de construir relaciones sociales y de convivencia, capaces de potenciarse positivamente, en las que se amplíe la comprensión de la importancia del cumplimiento de la Constitución Política y las leyes.

De todas maneras, es necesario afirmar que las PR no constituyen una respuesta infalible ante los conflictos y las violencias, pero son versátiles y dan oportunidad de alcanzar aprendizajes para la vida que el castigo, con su larga tradición en la escuela, no ha logrado apropiarse en la CE. Los EE deben prepararse para la instalación de las PR, lo que no se agota en la formación de personas que las faciliten u orienten; es necesario, previamente, que se conozca cuáles son, en qué consisten y en qué situaciones pueden aplicarse y, además, debe dárseles un lugar de importancia, mostrar sus bondades y posibilitar que “se aprenda haciendo”, con la convicción de que, aunque no siempre den resultado, son tareas de todos los actores escolares y no solo de quienes creen en sus posibilidades, pues toda la CE tiene compromisos con la convivencia escolar.

“LA ESCUELA DE HOY” Y “LA ESCUELA QUE QUEREMOS”

En general, la “escuela de hoy” parece estar centrada en procesos formativos que privilegian la presencialidad de los estudiantes; la expresión y la

inamovilidad de la verdad expresada por los maestros; la ausencia de actualización, profesionalización docente e investigación; el poco o nulo fomento del derecho fundamental a la participación de los estudiantes, padres de familia y maestros, por el que quedan sin develarse sus aportes como miembros de un colectivo que puede tener intervención y participación directa en la vida y los destinos de la escuela, lo que impide su empoderamiento como seres políticos; la falta de comunicación fluida; el castigo como casi única respuesta frente a las afectaciones de la convivencia, y programas curriculares que no responden a las necesidades de los educandos y no se centran en los problemas.

Este panorama, desolador y desesperanzador, puede ser transformado si la escuela centra sus procesos formativos en la construcción de comunidades cohesionadas en torno a proyectos, con estructuras de acogida que referencien el mundo como marco para ofrecer a los niños, niñas y adolescentes una manera para entrar y conocerlo; un mundo que comprende lo familiar, la escuela, la comunidad, el saber, la religión y la espiritualidad.

Acogiendo las palabras de la maestra Marta Lorena Salinas Salazar (2013), la escuela que queremos debe ser un espacio para que los educandos puedan entender cómo resolver la contingencia, lo impredecible, las preguntas vivenciales; debe ser un espacio abierto al *empalabramiento*, a las formas de lenguaje de los estudiantes —que muchos adultos ya no comprendemos—; debe ser un espacio abierto a las formas de relacionarse con el mundo de lo ético, lo político y lo estético, para que salgan victoriosos ante lo que están indefensos.

La escuela que queremos es un lugar de acogida y posible para la instalación de las PR. Por ello debe apropiarse procesos de esta índole que permitan humanizar y humanizarse en relación con los otros, una posibilidad de encontrar la propia humanidad y que, a la vez, ayude a humanizar otras instancias simbólicas como la familia y la sociedad.

La escuela que queremos debe ser el espacio de acogida por excelencia, un espacio hospitalario, amable, amoroso, de cuidado y protección que permita que los estudiantes se encuentren a sí mismos y encuentren a los otros.

La escuela que queremos debe velar por los lazos de amistad, respeto, confianza, valoración del otro, acogimiento y reconocimiento de la diferencia, resolución ante los problemas e injusticias, lugar para los consensos.

En la escuela que queremos es posible expresar la “osmosis afectiva” en la que un gesto o una palabra permiten entender que el otro —y yo— puede tener un lugar. Esta “osmosis” propicia que los adultos que acogen a los niños (maestros y maestras) reconozcan la compasión y la angustia, y se ocupen de lo que le pasa al otro, que muestren su ser amoroso, que entiendan que el niño requiere una voz protectora, una mirada atenta frente a él, una preocupación por lo que el pasa, un acompañamiento.

La escuela que queremos no solo es el lugar para enseñar provisto del matiz de humanidad, sino para generar estructuras de acogida y aportar para que el sujeto encuentre otros sujetos en toda la humanidad, pues todos somos portadores de humanidad.

La escuela que queremos adopta relaciones de enseñanza y aprendizaje mediadas por el acto de confianza que se va construyendo en las palabras, los gestos, la compañía, en la manera en que aceptamos al otro con su fragilidad y vulnerabilidad que, muchas veces, es lo único que trae. Por eso, a mayor vulnerabilidad del niño, mayor es el reto para la escuela de convertirse en estructura de acogida.

Favorecer estructuras de acogida para los niños y las niñas a partir de las relaciones que se tejen no puede ser solo cumplir con la labor burocrática de ser semáforos que impidan ser, tener relación con el mercado, obtener los mejores resultados en pruebas externas: se trata, más bien, de que la escuela acompañe y dé la bienvenida. Así, los niños, niñas y adolescentes caben en el aula, en la escuela, cabemos todos, y el maestro debe hacerse responsable de lo que le pasa al niño para ayudarlo a encontrar un lugar en el mundo.

LAS PISTAS PARA FACILITAR LA INSTALACIÓN DE LAS PR EN LOS EE

Ahora, se hará alusión al *cómo* implementar las PR en la escuela, recordando que ellas facilitan a sus operadores un ejercicio razonado y ponderado de cada una, de acuerdo con la *situación* de que se trate, con los contextos en que se produzca la afectación a la convivencia, con el *componente de la ruta de atención integral* al que se esté acudiendo (promoción, prevención, atención), y con las *herramientas* que brinda la teoría sobre el tema pero completadas por la creatividad de los actores, para lograr mejores resultados en el momento mismo en que se activen como respuesta a las necesidades de un contexto específico y no a un manual de procedimiento.

Así, es claro que instalar alguna de las PR cumpliendo con todo el protocolo o guía que requiere no garantiza una completa transformación positiva de la convivencia, aunque, si se siguen los principios, el resultado siempre será una PR más o menos transformadora.

Con “pistas” se quiere dar a entender el rastro que dejan las personas en la tierra por donde han pasado pero que otras pueden utilizar; un conjunto de señales que pueden conducir a la indagación de interpelaciones o asuntos que aguijonean el ser; un terreno especialmente acondicionado para..., un camino...

Las *pistas* que se anotarán tienen como finalidad facilitar la instalación de las PR en los EE e intentan responder a las preguntas recurrentes ¿Por qué instalar PR en el EE? y ¿cómo se hace?

Una posible respuesta, inicial, es que la instalación de PR en los EE implica cambios en la labor educativa, y los cambios requieren pistas, reflexiones y acompañamientos, con el propósito de menguar los prejuicios, como aquel de que castigar es casi la única respuesta posible a las afectaciones a la convivencia escolar, y porque los PR son espacios en los cuales esas propuestas pueden aplicarse de manera cotidiana en la escuela actual. Si no fuera así, tal vez habría que cambiarla por la escuela que queremos: las pistas que se hacen desde el espectro de PR para la escuela que queremos deben asumirse y practicarse incluso de manera coyuntural.

Las pistas que hacen posible la incorporación de algunas PR en la escuela —sin hacer referencia específica a ninguna de ellas desde el espectro, pues entendemos que las comprende a todas— se proponen para que, paulatinamente, se conozcan, difundan, promocionen y apliquen en la cotidianidad de los EE, para lo cual se requiere que sean lideradas por las directivas —y específicamente por el comité escolar de convivencia (CEC)— con su inclusión en la planeación.

En la implementación de las PR siempre habrá que contar con el compromiso de la administración del EE y de los maestros. A continuación se listan las pistas para la incorporación de algunas PR en la escuela.

a) Hacer evidente el fracaso del castigo como respuesta a las afectaciones de la convivencia escolar y generar consensos para la convivencia (Puerta Lopera, 2018).

- Reconocer y valorar la importancia del respeto de los derechos fundamentales, que no se negocian.
- Reconstruir los vínculos.
- Fortalecer el desarrollo de la autonomía en los estudiantes en la medida en que se hacen responsable del conflicto que surge en la convivencia con el otro (y lo otro), le buscan salidas negociadas —consensuadas—, toman decisiones, establecen acuerdos, se responsabilizan y se comprometen a cumplirlos.
- Configurar una cultura de paz en la medida en que cambian las prácticas escolares, del castigo y la sanción a la negociación y el acuerdo, con las ventajas que ello conlleva.
- Reconocer a las partes en conflicto como sujetos de derechos, lo que implica el respeto recíproco.
- Mejorar el clima escolar en el aula, porque son los estudiantes quienes asumen la responsabilidad de resolver sus conflictos.

- Construir fórmulas de justicia entre los actores, por lo tanto, más legítimas y cumplibles.
- Alentar el trabajo colaborativo y desarrollar habilidades comunicacionales, de escucha, análisis de problemas, creatividad y pensamiento divergente.
- Dar lugar a espacios democráticos, pues se permite la argumentación, el disenso y la participación de los actores en conflicto.
- Contribuir a la paz en la escuela, porque da lugar a la disminución de las violencias.
- Posibilitar la generación de conciencia del daño y movilización a la reparación.
- Generar, de a poco, un nuevo estilo de relaciones en la escuela que reconoce y acoge la diferencia, y devuelve la voz a algunos actores escolares.

b) Siempre tener en cuenta en las PR:

- Las bases del procedimiento:
 - o El principio y derecho fundamental a la dignidad humana.
 - o La perspectiva de derechos.
- Los principios:
 - o Voluntariedad.
 - o Responsabilidad.
 - o Interés superior.
 - o Fundamentalidad y prevalencia de los derechos de los menores de edad.
 - o Salvaguarda del derecho fundamental a la intimidad y la confidencialidad.
- Los elementos:
 - o Atención centrada en la víctima.
 - o Ampliación del número de actores.
 - o El delito (las ofensas conllevan obligaciones).
 - o Hay necesidad de reparar íntegramente el daño.
 - o Los representantes de los ofensores deben responder cuando aquellos no cuentan con el patrimonio.

- Las acciones del CEC:
 - o Con la víctima: desvictimización.
 - o Con el agresor u ofensor: diálogos privados para evitar violencias en los encuentros con la víctima.
 - o El apoyo por el docente con función de orientación.

c) Promover el ejercicio real y efectivo de los derechos humanos mediante

- Políticas institucionales que se concentran en el fomento de la convivencia y en el mejoramiento del clima escolar, con el fin de generar un entorno para el ejercicio real y efectivo de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (DHS y R) en los términos establecidos en la Ley 1620.
- Promover políticas institucionales que favorezcan el bienestar individual y colectivo, que puedan ser desarrolladas en el marco del PEI y liderar el desarrollo de iniciativas de formación de la CE en temáticas tales como DHS y R.
- Liderar el ajuste de los manuales de convivencia conforme a lo establecido en el artículo 21 de la Ley 1620.
- Generar mecanismos y herramientas para el desarrollo de competencias ciudadanas y formación para el ejercicio de los DHS y R.
- Fortalecer la implementación y evaluación de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía desde preescolar.
- Articular el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de proyectos para el desarrollo de competencias ciudadanas orientados a fortalecer un clima escolar.

d) Prevenir la ocurrencia de violencias que afectan la convivencia escolar, a las personas y al establecimiento educativo.

- Intervenir oportunamente en dinámicas y comportamientos que afectan la convivencia mediante el empalabramiento del EE y el aula.
- Identificar e intervenir los factores de riesgo que motivan la ocurrencia de sucesos o que facilitan su repetición.
- Identificar los factores de protección frente a las violencias.
- Identificar acciones de “alertas tempranas” y acciones de respuesta con acciones tempranas.

e) Desplegar iniciativas creativas que generen

- Confianza.

- Respeto.
- Solidaridad.
- Clima propicio para intercambiar conocimientos y fortalecer los vínculos sociales

f) Crear un clima constructivo de aprendizaje que permita:

- Disminuir paulatinamente las violencias hasta lograr su erradicación.
- Atajar el ausentismo escolar.
- Reforzar el desarrollo emocional y social de la CE.
- Generar dinámicas de cooperación y autorregulación en la resolución de conflictos.
- Reducir el tiempo que los docentes dedican a problemas de disciplina.
- Mejorar la gestión del aula.
- Disminuir el comportamiento punitivo y autoritario, así como las medidas sancionatorias.
- Promover un entorno respetuoso de la diversidad.
- Ofrecer programas alternativos a los programas disciplinares tradicionales.
- Facilitar e influir en un cambio sistémico de la escuela.
- Fomentar una comunidad constructiva frente al conflicto.
- Incrementar la participación de los integrantes de la CE.

g) Posibilitar dinámicas paulatinas y cotidianas para

- Producir cambios relacionales que creen condiciones favorables a procesos negociales y faciliten la convivencia pacífica, cuando los conflictos o las violencias hagan su aparición en la escuela.

h) Visibilizar los conflictos como escenario de la convivencia escolar para

- Prevenir sus causas profundas.
- Prevenir su escalada en violencias.
- Atenderlos y darles salida cuando se presenten.
- Invitar a los actores a negociar el conflicto que los liga.
- Relegar el castigo al lugar que le corresponde: el último para caminar hacia la justicia restaurativa.
- Transformar positivamente los conflictos para mejorar la convivencia escolar.

i) Disponer de elementos teóricos (conceptuales) y prácticos para:

- Desplegar las nuevas dinámicas de justicia que la Ley 1620 exige.
- Posibilitar la justicia coconstruida y dar carácter de legitimidad a los acuerdos.
- Dar oportunidad para que la CE acceda a formación e información que permita:
 - o descifrar el nuevo lenguaje de los consensos.
 - o ubicarse en la senda de la educación para la paz.
 - o buscar que los estudiantes accedan a la construcción de una posición responsable y al logro de la autonomía, entendida como la capacidad de resolver el conflicto, por vía de la razón y la argumentación.
- Dar pertinencia a las PR para que las relaciones entre los estamentos de la CE sean cada vez más cercanas y respetuosas en la convivencia escolar.

Para finalizar, se trae a colación, nuevamente, a la maestra Salinas (2013): la instalación de los PR en los EE requiere como *conditio sine qua non*,

construir el horizonte institucional entendido como la configuración de un proyecto político-cultural de formación que entienda que la ciudadanía, la cultura política, así como los conceptos de desarrollo y democracia, constituyen en la actualidad el centro de una preocupación, ya no sólo en el ámbito del pensamiento político, sino especialmente en cuanto rasgos que definen acciones deliberadas del conocimiento y particularmente del campo educativo (p. 3).

¿Cómo hacer que ese transcurrir discursivo, esa conceptualización, ocurra?

REFERENCIAS

- Builes, L. F. *et al.* (2017). Justicia restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia. Informe de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- Builes, L. F., Sepúlveda, M. C. y Puerta, I. (2015). *Convivir pacíficamente*. Medellín: Universidad de Antioquia, L. Vieco. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11557>
- Congreso de la República (1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. Colombia.
- Congreso de la República (2013). Ley 1620. 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. Colombia.

- Congreso de la República (2016). Ley 1801. Por la cual se expide el Código Nacional de Seguridad y Convivencia Ciudadana. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (1994). Decreto 1860. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Colombia.
- López Rodríguez, L. H. (2017). *Educación para la paz y los derechos. Horizonte conceptual y metodológico. Guía #0 Para la vivencia de los Derechos Humanos en la Escuela*. Cali: Comité Municipal de Convivencia Escolar.
- Puerta Lopera, I. (2017). Movimientos restauradores en la escuela. Alianza Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Ponencia. *Seminario XXIV: “La escuela, territorio de alteridad y vínculo”*. Medellín.
- Salinas Salazar, M. L. (2013). Un proyecto político-cultural de formación para y en la diversidad. Documento. Disponible en: <https://www.javeriana.edu.co/documents/10179/122074/martalorenasalinas.pdf/e70c8ab2-f262-4544-8a01-fe49ab-f4ba6c>

Capítulo 6.

Ritualizar el aula desde lo restaurativo. Algunas consideraciones

GIOVANNI ALBERTO ZAPATA CARDONA

Los seres humanos desde los periodos más antiguos, solemos organizar círculos.
En esta experiencia hay una gran sabiduría que enriquece el crecimiento personal y grupal.

En el círculo todos los puntos que conforman la circunferencia son iguales.

Todos responden: SOMOS IGUALES.

En el círculo no hay esquinas donde esconderse.

Todos responden: SOMOS VISIBLES

En el círculo todos estamos invitados a participar en igualdad de condiciones.

Todos responden: NO HAY PRIVILEGIOS.

En el círculo se pide la palabra y se espera el turno para intervenir.

Todos responden: NOS RESPETAMOS

En el círculo prestamos atención a quienes tienen la palabra.

Todos responden: TODOS IMPORTAMOS.

En el círculo se acoge a quien comparte sus sentimientos o reflexiones.

Todos responden: SOMOS PROFUNDOS.

Lo que sucede en el círculo se escucha y observa con aprecio.

Todos responden: NOS CUIDAMOS.

En el círculo los errores y dolores se convierten en oportunidades para aprender.

Todos responden: MEJORAMOS.

En el círculo nos enriquecemos, maduramos y sanamos todos.

Todos responden: CRECEMOS.

Anónimo

PUNTO DE PARTIDA

El presente capítulo tiene como propósito reflexionar en torno al papel del rito en la institución escolar, particularmente en el espacio del aula desde una perspectiva antropológica. Se plantea la necesidad de establecer una ruptura del ritual escolar, tal y como está constituido, para dar paso a alternativas rituales, que, en este caso desde lo restaurativo, estén en vía de generar otros procesos acordes con la función de humanizar el acto pedagógico.

No hay duda de que la Ley 1620 obliga a la escuela colombiana a repensarse en materia de convivencia, aunque muchas de sus disposiciones constituyen una mera repetición de otras normativas ya existentes. Lo que también es cierto es que la expedición de esta norma incluyó novedades sin desarrollos

conceptuales (no es el papel del legislador) que permitieran determinar los alcances de la regulación específica, y, así, cuando alude a justicia restaurativa —de manera indirecta, eso sí— las únicas pistas que aporta son palabras clave como daño, víctima, reparación, restauración y ofensor, cuyo sentido debe ser desentrañado por el operador de la norma.

En este aspecto, resulta importante reflexionar sobre la tarea primordial de la escuela: cumplir con su papel formador y transformador en la búsqueda de lograr cambios significativos en los sujetos, para que sean más críticos y reflexivos frente a su futuro, así como responsables de su vida personal y profesional. A la escuela le cabe, entonces, enseñar modos de convivencia social e institucional; desde esta perspectiva se presenta como fundamental el promover climas institucionales favorables, con soportes normativos claros y explícitos, y alentar el desarrollo de procesos participativos que contribuyan al mejoramiento de los vínculos interpersonales y, por ende, a una optimización del trabajo pedagógico, logrando con ello “una convivencia democrática dentro de la escuela; lo cual implica el ejercicio de una libertad responsable, el respeto por el otro, la tolerancia, la justicia y la solidaridad” (Kaplan, 2012, p. 281).

Por su parte, Camps (2011) afirma que tomar en serio la educación es creer en el sujeto; por eso aboga por una educación que propenda por una formación más humanizada, donde, según ella, es importante “enseñar a ser libre, a pensar y decidir por uno mismo, lo cual no podrá realizarse en un clima de dominación, de castigos y de coacción sin medida” (p. 210). En consecuencia:

Resulta necesario destacar la importancia de que los establecimientos educativos empiecen a explorar nuevas respuestas, que cambien el mapa preconcebido que desde el origen de la escuela formal tienen establecido en sus reglamentos, y que, haciendo uso del pensamiento divergente, creativamente se acojan a otras experiencias se abran a nuevas respuestas, a nuevas formas de ver el mundo y asumir la diversidad (Builes *et al.*, 2017, p. 163).

Del mismo modo, Skliar (2010) rescata la noción de alteridad y defiende la posición de una educación donde se eclipsen los distanciamientos y se dé lugar a una mejor convivencia entre docentes y estudiantes; constituyendo así, un ejercicio de alteridad en el que las relaciones con el educando no sean basadas exclusivamente en las áreas del saber —lo que el autor nombra como tematización—, sino que estas se den a partir de la interacción entre sujetos. Por ello, el mismo autor llama la atención frente a aquellos modos de ser que van en contravía de posibilitar un verdadero reconocimiento del otro:

¿Qué convivencia es posible más allá de los reconocimientos de ocasión, de los eufemismos siempre toscos, de la extrema intocabilidad entre los cuerpos que nos torna insensibles, de los ademanes exasperantes de encuentro y despedida? [...] ¿Y qué se pone en evidencia al pensar en el destino educativo de la convivencia y la hospitalidad, si casi todo lo que se hace hoy es merodear por los bordes de una cierta

aceptación a regañadientes del otro? ¿No sería posible asumir, de una vez, que la crisis educativa es clara y contundentemente una crisis de la convivencia [...]? (p. 107).

Por consiguiente, valdría la pena indicar, desde la perspectiva antropológica, la importancia que adquiere la cultura escolar, y con ella lo que para muchos ha sido descrito como los procesos de ritualización, en el sentido que adquiere el mundo de la cotidianidad escolar. Runge, citado en Uribe y Grajales (2018), señala que “la cultura escolar se puede equiparar al encadenamiento de prácticas culturales educativas o a formaciones de prácticas educativas (cultura como praxis), sin desconocer en ello el papel de otras prácticas y otros órdenes extra escolares (cultura de pares)” (p. 15). Es decir, se trata de un cúmulo de acciones que van recreando ese *ethos* escolar desde la cotidianidad, donde hay lugar, claro está, a lo contingente en su expresión reducida, producto del orden establecido a partir del uso y la apropiación de tiempos y espacios que van tomando forma con los rituales.

Si bien el concepto de ritual está ligado a disciplinas como la sociología y la antropología, hay que destacar que es posible encontrar una vasta bibliografía en torno al tema en el campo educativo: McLaren (1995), Mèlich (1996), Bourdieu (2011), Angulo y León (2010), entre otros. Desde este punto de vista, Wulf (2004), una de las referencias más destacadas, concibe los rituales como aquellos “movimientos corporales que tienen un principio y un final, que tienen una dirección y que señalan una posición a los participantes. Los rituales se pueden comprender como procesos corporales simbólicamente codificados que producen, interpretan, mantienen y cambian las realidades sociales” (p. 78).

El mismo autor asume la escenificación del cuerpo, lo simbólico, la realización estética y el acontecer ético como aspectos relacionados con el ritual, al plantear que “Son producidos, transferidos y creados en procesos miméticos; tienen efectos individuales y sociales profundos y están relacionados con la alteridad; crean relaciones sociales y oscilan entre conflicto e integración” (Wulf, 2004, p. 92). Es desde esta óptica como se asume la acción educativa en tanto acción eminentemente cultural y, como lo dirá Mèlich (1996), como acción simbólica, donde las interacciones producidas entre los sujetos que confluyen en la escuela se van convirtiendo en unos ritmos, que de manera cíclica van pincelando valores, modos de ser y hacer proyectados desde la lógica del sujeto ideal a formar, abogando por un asunto teleológico de la intencionalidad pedagógica.

Así, pues, plantea Mèlich (1996), la educación en la vida cotidiana está rodeada de cinco elementos rituales, a saber:

Un espacio escénico: relacionado con el aula como un espacio en el que cada cosa posee su lugar y se define por la posición que ocupa en relación con las demás; un espacio en el que hay unas reglas que nunca se ponen en duda... *Una*

estructura temporal: relacionada con la evaluación, el currículo, la programación de la asignatura, los cursos, los seminarios, etc. Al igual que en el caso del espacio, la estructura temporal está dotada de carácter sagrado, inatacable... *Unos protagonistas*: el sentido del rito depende precisamente de las interacciones que establezcan los protagonistas del drama y el consenso que les une. En la acción educativa los protagonistas son los maestros, los alumnos y los padres... *Una organización simbólica*. es jerárquica y todos los actores deben compartirla, en este caso el respeto a la autoridad del maestro, los exámenes, el horario de clase, los deberes en casa... son elementos que poseen una eficacia simbólica en la educación escolar equivalente a la hostia o el crucifijo en el altar de la eucaristía... *Una eficacia simbólica*: en la educación escolar la palabra del maestro corresponde a la palabra sagrada. Obviamente en la posmodernidad se ha debilitado la eficacia simbólica de los ritos, y la educación no es una excepción.” (pp. 90-91).

Por su parte, McLaren (1995), asociándola al concepto de rito, establece la ritualización como:

Un proceso que involucra la encarnación de los símbolos, conjunto de símbolos, metáforas y paradigmas de base a través de un gesto corporal formativo. Como formas de significado en acto, los rituales permiten a los actores sociales enmarcar, negociar y articular su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales (p. 51).

Del mismo modo, el autor analiza la enseñanza en el aula como un sistema ritual, que define como símbolos, visiones del mundo, *ethos*, paradigmas, raíces y formas de resistencia. Según McLaren (1995), en la escuela hay una convergencia de una tipología ritual: a) rituales de instrucción, b) rituales de revitalización, c) rituales de intensificación y d) rituales de resistencia. Atendiendo a esta perspectiva, Angulo y León (2010) plantean un estudio sobre las prácticas rituales que emergen en el transcurso de un año escolar, y proponen una correspondencia de prácticas y discursos desde la tipificación realizada por McLaren:

Rituales de Instrucción. Consisten en las clases individuales que tienen lugar a diario en el aula en un solo día escolar, incluyen los períodos entre lecciones e inmediatamente antes y después de las clases. Se circunscriben a esta categoría las tareas y la asistencia. [...]

Rituales de revitalización: Se definen como un acontecimiento en proceso, tienen la función de renovar el compromiso con las motivaciones y los valores de los participantes del ritual, adoptan formas afectivas emocionales para reforzar la moral y fortalecer el compromiso con los valores tradicionales de fe e identidad nacional. Se circunscriben a esta categoría las festividades del Mes de la Virgen, Día de la Madre, Lunes Cívico, el Himno Nacional, rezar, confeccionar carteleras. [...]

Rituales de Intensificación. Sirven para reforzar emocionalmente a estudiantes y maestros, también para unificar al grupo sin reforzar necesariamente los valores. Se incluyen: el uniforme escolar, las vendimias, las fiestas escolares, las reuniones de representantes. [...]

Rituales de resistencia: Surgen como una serie de formas culturales tanto sutiles como dramáticas que comparten características de inversión simbólica y que invariablemente se muestran refractarias a las acciones autoritarias y dominantes de códigos de conducta y preestablecidas por el maestro o por las autoridades escolares. En esta categoría se anexa: la hora de entrada a la escuela, la formación en fila, el timbre en la escuela, la autoridad del docente, las citaciones y convocatorias a padres y representantes, el intercambio de barajitas (pp. 308-311).

Ante este panorama, los autores expresan que, pese a las diferencias contextuales de las instituciones escolares analizadas, “se encontró que todas ellas se apegan al cumplimiento de rituales que tienen relación con la autoridad, el orden, la religiosidad, la disciplina, la identidad nacional, la ornamentación de la escuela en determinadas fechas, entre otros” (Angulo y León, 2010, p. 315).

Es claro, pues, que el reconocimiento de la dinámica escolar desde el punto de vista antropológico, más que convertir al maestro en un etnógrafo, lo erige como un elemento clave para hacer visibles una serie de rasgos enquistados desde el currículo oculto, rasgos que se toman como puntos de confluencia para perpetuar ese *ethos* escolar y esa estructura reglada por lo tecnocrático, la cual reduce la función escolar al disciplinamiento de los cuerpos.

Cabe entonces la reflexión sobre la convivencia desde la perspectiva ética, que acarrea poder reconocer las relaciones de hospitalidad, donde el diálogo y el reconocimiento del otro se asumen como condiciones esenciales. Así, una de las rutas a emprender sería la de repensar la función de los maestros dentro del direccionamiento de estas acciones, específicamente la tarea desempeñada por los directores de grupo, como figura de orientación que está llamada, además de su función docente propiamente dicha, a crear y mantener ambientes pedagógicos que determinen condiciones favorables de aprendizaje y permitan la instauración de momentos propicios, a lo largo del año escolar, para la obtención de las metas y objetivos propuestos. Skliar (2010) afirma, acerca de la convivencia escolar, que esta no debe ser una convivencia de superficie, sino una reflexión profunda, ligada más bien a la reflexión ética. Agrega que “no consiste en una simple aceptación del otro, o la práctica de una tolerancia sin más, o una convivencia programada, sino algo más profundo, y, en consecuencia, más duradero y eficaz” (p. 107).

De ahí que, en instituciones educativas tanto de corte oficial como privado, la tarea del director de grupo se oriente desde planes de aula o planes de grupo como herramientas de planeación, ejecución y seguimiento, posibilitadoras de acercamientos más conscientes a los grupos de trabajo, en donde pueda reconocer debilidades y fortalezas para emprender acciones de mejora y seguimiento de manera participativa con los estudiantes. Dichos planes se caracterizan por la emergencia de iniciativas materializadas en estrategias de todo tipo, en las que, en los mejores casos, los maestros se piensan para dotar de sentido el relacionamiento mismo del aula de clase. Son, pues, iniciativas institucionales

y de maestros que van tejiendo formas de dar respuesta a la necesidad imperiosa que posee la institución escolar en la actualidad: darles cabida a procesos que humanicen como forma de construir ciudadanía. Del mismo modo, surgen alternativas como la que aboga por el proceso investigativo del cual emerge esta publicación, al aportar a la consolidación de escenarios en los que las violencias se traten mediante el reconocimiento del otro, la comprensión de los efectos del daño, la ampliación de los implicados y de la participación en el encuentro restaurador con opciones de debate, argumentación, contraargumentación y consensos, la restauración del daño y la reintegración de los actores a la convivencia.

Se concibe, entonces, la acción educativa como una acción simbólica en la cual ocurren una serie de prácticas y discursos que desde la cultura escolar se van ritualizando y marcando en los usos y apropiación del tiempo y el espacio por los sujetos que allí confluyen. Ante esto, se establece la posibilidad de emprender transformaciones, en las que, como se dirá en el apartado siguiente, los movimientos restauradores facilitan una suerte de ritos que doblegan la estructura punitiva de la escuela, en un nivel de aula, donde el maestro podrá contar con una serie de elementos para ritualizar el aula desde lo restaurativo.

UNA NUEVA ALTERNATIVA: LOS MOVIMIENTOS RESTAURADORES

La justicia restaurativa, más allá de un concepto o una metodología, es una apuesta política, ética y pedagógica que persigue erradicar todas las formas de violencia instaladas en los discursos y las prácticas sociales. Aplicada a los espacios educativos, supone renunciar a la sanción y a las relaciones de dominación, cualquiera sea su manifestación en el tratamiento de los conflictos; en su lugar, hace de la palabra sentida y del escuchar la manera de trascender al hacer, porque entiende que es a través de las prácticas como se estimulan otras sensibilidades. Las prácticas restaurativas implican reconocer las necesidades de cada comunidad, desde sus particularidades, para que colectivamente se dé contenido a lo que significa vivir juntos; parten de la aceptación de que toda representación que se pretenda universal es violenta en sí misma, al negar la diferencia, y por ello las respuestas construidas buscan hacer de las contradicciones una oportunidad para tejer relaciones desde el reconocimiento de la vulnerabilidad y la interdependencia.

Los orígenes del concepto de justicia restaurativa, se dice, se remontan apenas a hace veinte años; sin embargo, la idea que subyace al concepto es muy antigua, y la realización en su práctica tampoco es tan reciente: de hecho prácticas de la justicia restaurativa pueden ubicarse entre comunidades indígenas

de Australia y Nueva Zelandia, y en Colombia, una muestra de ellas es el ejercicio de los palabreros entre la etnia wayuu, ubicada en el norte del país.

Resulta necesario determinar la polisemia del concepto con la definición de prácticas restaurativas (Hopkins, s. f.; McCold y Wachtel, 2004; Morales, 2016; Pomar, 2013), de procesos restaurativos (Gutiérrez, 2010) en otros de enfoque o justicia restaurativa (Wachtel, 2010; Bernal y Castillo, 2006; Carvajal, 2010). Así, para recoger dichas categorías, se hará alusión al concepto de *movimientos restauradores*, definidos como “el conjunto de estrategias, acciones y herramientas que contribuyen al fortalecimiento de las relaciones entre las personas y a la sanación de aquellas que se han deteriorado por cualquier causa” (Ramírez *et al.*, 2016, p. 1).

Así, a medida que se va configurando la teoría de las prácticas restaurativas en distintos contextos, se van organizando las metodologías que acompañan su ejercicio, lo que permite ganar en eficacia y ofrecer una ruta clara a los facilitadores para que optimicen sus recursos y potencien los resultados.

Cabe anotar que la Ley 1620 establece la ruta de atención integral (RAI) al respecto, que apareja cuatro componentes: promoción, prevención, atención y seguimiento. A su vez, el componente de atención se estructura allí mediante lo que la ley denomina situaciones tipo I, II y III, a las que exige diseñarles protocolos. Articulando la ruta con el enfoque de los movimientos restauradores, podemos señalar que, en la promoción y la prevención, se ubican las prácticas restaurativas más flexibles —como la escucha, las declaraciones afectivas, las preguntas restaurativas, las preguntas foco, las resonancias apreciativas, las referencias vinculares, las pequeñas reuniones espontáneas y los diálogos restaurativos—; mientras que los círculos y las reuniones podrían cumplir un buen papel en el componente de atención para las situaciones tipo II a que se refiere la ley, asumiéndolas como violencias que no constituyen presunto delito, que pueden perfectamente dar lugar a un encuentro restaurador.

En este punto se entenderá el ritual desde su concepción simbólica, materializado en prácticas que buscan dar sentido a la dinámica de las interacciones de un espacio como el escolar, el cual, más allá de promover una ritualización desde lo retributivo, se debe ubicar en una acción pedagógica que abogue por un hábito cotidiano de lo restaurativo, que posibilite el diálogo y el intercambio de humanidad, es decir, una actitud de apertura con y hacia el otro, donde se compartan las experiencias de vida, cosmogonías, tradiciones, creencias, etc., hasta lograr un reconocimiento de lo “extraño”, lo otro (Mêlich, 1996).

Se sabe, pues, que ritualizar el espacio escolar desde lo restaurativo implicará unos esfuerzos y tiempos frente a la transformación de esa cultura en la que la sanción sigue teniendo un papel preponderante; tal como lo indica Zapata (2016): “Desde allí, aparece todo un entramado de pensamientos, representaciones e imaginarios enquistados en los modos de concebir la convivencia, en

relación al perdón, la democratización de las relaciones, la violencia simbólica, la reparación y la restauración” (p. 143). Un cambio de lente que requiere un proceso paulatino, el cual, en coincidencia con Esquivel (2018) —quien retoma a Morrison—, contiene tres niveles que hacen referencia a objetivos, principios y valores, así:

El primer nivel lo define Esquivel (2018) desde un enfoque preventivo, en el cual se “busca desarrollar habilidades para la resolución de conflictos basadas en los valores y principios de la Justicia Restaurativa en todas las personas integrantes de la comunidad educativa.” (p. 222). De tal modo que, en la medida en que se profundice en este nivel, las personas dentro de la comunidad contarán con herramientas que les permitan poner en escena lo restaurativo en la cotidianidad de sus relaciones.

El segundo nivel, para el mismo autor, pretende “desarrollar habilidades para intervenir en algunos casos cuando los problemas o conflictos involucran grupos o afectan directamente a los mismos. Este nivel implica la utilización de personas que faciliten el acercamiento” (p. 222). Dicho proceso estaría asociado con la apropiación y vivencia de las prácticas restaurativas menos formales y más o menos formales, donde la esencia del asunto se dirige no solo a restaurar las relaciones afectadas por un suceso determinado, sino también a crear una cultura restaurativa dentro de la institución.

Finalmente, Esquivel (2018) plantea el tercer nivel, que “involucra la participación de un grupo más amplio de personas incluyendo padres de familia, integrantes de otras secciones de la institución e incluso otro tipo de personas o autoridades fuera de la comunidad educativa, ello lo marca la gravedad del caso” (p. 223). En este momento ya estaríamos hablando del componente de atención desde la concepción misma de las prácticas restaurativas más formales.

PISTAS PARA LA CONSOLIDACIÓN DEL AULA RESTAURATIVA

Se ubican en este aspecto las prácticas restaurativas desde las cuales se pueda configurar un conjunto de elementos que posibiliten la humanización del acto pedagógico, entendida como “la construcción de un entramado social que dé lugar al intercambio y al respeto y también como opción, aquellas capaces de facilitar puentes, de abrir a la interlocución válida y de permitir que el otro sea acogido como un legítimo otro desde la diferencia” (Puerta Lopera, 2018, p. 1).

De este modo, el aula, más que ser un espacio con cierto mobiliario,

[...] es un ecosistema humano ambientado en un entorno físico real y/o virtual, que incide en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El grupo de clase, singularmente en los niveles obligatorios del sistema educativo, se configura por un conjunto de personas que interactúan a lo largo de varios años en los que suceden momentos esenciales para la vida de sus implicados y en los que anteceden múltiples

vicisitudes, desde excelentes relaciones a situaciones de rechazo, acoso y profunda distancia entre sus miembros. Entre las múltiples interacciones se destacarán aquellas que más impacten a los implicados y sean percibidas y sentidas con gran intensidad (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011, p. 65).

Según esto, el fomento de relaciones creativas y positivas influirá directamente en el respeto y el entendimiento de la pluralidad de comportamientos, emociones, vivencias y concepciones que tienen lugar en las relaciones interpersonales del aula de clase. Así, pues, la categoría de aula restaurativa toma como punto de referencia el concepto de *clase restaurativa*, trabajado por Belinda Hopkins (s. f.), quien la define como: “un lugar en el que las relaciones son importantes. Cuanto mejores sean las relaciones en la clase, entre el maestro y los alumnos, y entre los alumnos entre sí, mejor podrán enseñar los profesores, mejor podrán aprender los alumnos” (p. 6). Una definición que aboga por dar protagonismo a las relaciones en procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces, donde teorías de producción del espacio, en este caso del aula, toman relevancia al concebir un espacio humanizado que no se reduce a lo meramente físico, y, más aún, se va creando y recreando a partir de las interacciones que los sujetos configuran y van dotando de sentido ético, cognitivo, social y afectivo en el que se conjugan vivencias, percepciones, dinámicas, sentidos y construcciones.

En la actualidad se dispone de un número de producciones académicas que sugieren que entre más feliz y segura se sienta una persona, más receptiva será hacia el aprendizaje. Se concibe, en tales sugerencias, un currículo desde la óptica de la experiencia escolar, por encima de preceptos institucionales que reducen la tarea formativa a la ejecución de planes y programas cuya meta es alcanzar estándares de calidad que poco o nada tienen que ver con el contexto, las necesidades e intereses de la población estudiantil.

En tal currículo se percibe entonces una necesidad de instaurar una cultura restaurativa institucional —cuyo punto de partida podría ser el aula restaurativa—, que de manera paulatina se vaya legitimando entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, al tener la opción de las prácticas restaurativas más o menos formales, nos damos cuenta de que se hace necesario habituar ciertos actos para contribuir de manera decidida al logro de dicho propósito.

PRINCIPIOS DEL AULA RESTAURATIVA

Tomando como referencia a Hopkins (s. f.) y en un ejercicio de adaptación y complemento, se sugieren entonces una serie de principios que deberán orientar el afianzamiento de un aula restaurativa:

a) *Valorar de manera igualitaria las percepciones personales.* Todo el mundo tiene su propio punto de vista sobre una situación o hecho y necesita que

le den la oportunidad de expresarlo, a fin de sentirse respetado, valorado y escuchado.

b) *Los pensamientos influyen en las emociones, y las emociones, a su vez, influyen en las acciones.* Lo que la gente piensa en un momento dado influye en cómo se siente en ese momento, y esos sentimientos afectan el cómo se comporta. Los pensamientos y los sentimientos están “bajo la superficie” y aun así es muy importante que los entendamos.

c) *Empatía y consideración con los demás.* Cuando hay conflictos o desavenencias se pueden producir daños. Estos pueden ser en forma de emociones negativas, como por ejemplo rabia, dolor, miedo, frustración y confusión, o pueden ser en forma de daño a las relaciones y conexiones entre personas. Para vivir juntos en armonía, las personas necesitan empatía y consideración, de modo que entiendan quién y cómo ha sido otro afectado por sus acciones en una situación dada.

d) *La identificación de las necesidades viene antes que la identificación de las estrategias para satisfacer estas necesidades.* Es probable que tanto la persona que ha causado un daño como la que lo ha recibido tengan necesidades parecidas. Hasta que estas necesidades no se satisfagan, el daño no puede ser reparado y la relación puede continuar dañada. Las necesidades no satisfechas pueden ser la causa subyacente inicial del mal comportamiento y, en todo caso, tienen que hablarse para poder romper el círculo del mal comportamiento. Identificar lo que la gente necesita viene antes que identificar las estrategias para satisfacer estas necesidades.

e) *Responsabilidad colectiva por los actos y por sus consecuencias.* La gente afectada por una situación o hecho es la que está mejor situada para decidir lo que debería pasar para que cada uno pueda seguir adelante y que el daño se repare. Esta “propiedad” del proceso de toma de decisiones y de solución de problemas demuestra respeto y confianza, desarrolla habilidades prosociales y confianza, y refuerza las conexiones.

f) *El conflicto: nudo central de la reconstrucción.* Por ello es necesario desarrollar la capacidad de reconstruir pensamiento y acción, desde una mirada que es capaz de romper los imaginarios que han permeado una visión esencialista en la cual el conflicto es más bien causante de problemas que el propiciador de transformaciones individuales y sociales.

g) *Hacer enmiendas.* Tiene que ver con la pregunta: ¿Qué tiene que hacer el ofensor para que las cosas queden bien? En este caso la víctima ocupa un lugar protagónico en la respuesta.

h) *Diálogo, acuerdo y reparación.* Aquellos elementos que brindan apertura hacia el reconocimiento del otro como interlocutor válido, y hacia generar conciencia de que los modos de ser y actuar individuales pueden afectar al colectivo.

i) El otro en idéntica condición, visto como un ser humano capaz de comunicarse, de emprender rutas comunes o a veces diversas, mediante el entendimiento.

Elementos de lo ritual en las prácticas restaurativas

Como se ha venido indicando, resulta importante concebir la experiencia educativa como un “hecho antropológico” desde el ritual como factor decisivo que no deja de tener incidencia en las relaciones entre el individuo y las representaciones de sí y de los otros en el marco de la convivencia en el aula. En ese marco, la performatividad escolar que ofrecen las prácticas restaurativas, particularmente el círculo, constituye una reconfiguración de las prácticas pedagógicas y de socialización, que ponen en escena el cuerpo, la experiencia y la palabra. De este modo, hablar del espectro de prácticas restaurativas refiere plantear la existencia de “un rango de estrategias que se pueden desarrollar de manera informal en medio de una conversación, intervención, orientación o integrar en un encuentro; o de manera formal con el apoyo de un facilitador a través de círculos, reuniones restaurativas o conferencias” (Carrasquilla, 2014, p. 2). Así, pues, el carácter de ritual del círculo lo da justamente el uso de las diferentes prácticas restaurativas que componen el espectro, las que en su fin último pretenden contribuir a crear un sentimiento de comunidad y coherencia, generando con ello bienestar. En cuanto al rito, dice Wulf (2015):

En todas las sociedades humanas, los rituales contribuyen a la intensificación, al direccionamiento y al control de las emociones [...]. En este proceso, los movimientos del cuerpo desempeñan un papel fundamental. En las acciones corrientes crean emociones sociales de proximidad, afección y confianza (p. 32).

De esta manera, el uso de las prácticas restaurativas, a través del uso habitual de círculos como espacios de ritualización, plantea una clave importante, puesto que los círculos generan sentido de trabajo en comunidad, respeto, apertura mental (dar paso atrás), lo que permite ver la perspectiva del otro. Por lo tanto, los círculos se rigen por los cinco principios restaurativos clave, de forma que la gente tiene la oportunidad de expresar sus propias experiencias y puntos de vista, hablar de sus pensamientos y sentimientos, compartir sus necesidades y dialogar sobre cómo, entre todos, se pueden cubrir las necesidades del grupo. Semanalmente podrían implementarse círculos de inicio y final, con el fin de generar unión y sentido de identidad entre los miembros del grupo. En la dinámica de ejecución de los rituales, se van creando nuevas prácticas con aquello que los antecede; de esta manera, si bien se pueden hacer rituales similares, siempre saldrá algo nuevo de cada espacio.

En la tabla 2 se plantean, a modo de sugerencia, algunas actividades que podrían articularse a la consecución de los círculos restaurativos como práctica que engloba a las demás.

Tabla 2. Actividades que propician la acogida en los círculos

Actividad	Prácticas restaurativas privilegiadas
<i>Historias de vida de las familias.</i> Mediante memorias y cartas familiares, los estudiantes comparten en el círculo dicha dimensión, con las experiencias colectivas de relatos de su núcleo familiar.	<i>Escucha activa.</i> Es importante en la aplicación de las prácticas restaurativas, pues se manifiesta respeto, consideración y atención hacia lo que el otro quiere expresar.
<i>Relatos orales.</i> Cada semana habrá un estudiante que recibirá el nombramiento de “Personaje de la semana”; en el círculo se compartirá por medio de la bitácora grupal un relato autorreflexivo sobre su pasado, su presente y su perspectiva de futuro.	<i>Declaraciones afectivas.</i> Dice Watchel (2010) que es solamente otra manera de decir “expresando sus sentimientos” y es un primer paso muy importante [...], [pues ellas] pueden ayudar a fomentar un cambio inmediato en la dinámica entre docente y estudiante [...]. Cuando uno expresa sus sentimientos, los niños son más, no menos empáticos. Las declaraciones afectivas ayudan a construir una relación basada en una nueva imagen de un docente quien se preocupa y tiene sentimientos, en lugar de una figura distante de autoridad” (p. 15).
<i>A partir de diversas manifestaciones: fotografías, canciones u objetos significativos,</i> los estudiantes tendrán la posibilidad de compartir en el círculo narrativas en torno a sí mismos, respecto a aquellas cosas con las que se sienten identificados.	<i>Preguntas restaurativas.</i> Carrasquilla (2014) expresa: “las preguntas restaurativas dan un aporte fundamental para dinamizar la responsabilidad e identificar a los afectados por una situación, repercutiendo en alternativas de reparación y/o motivando oportunidades que permitan establecer vínculos o fortalecer el tejido social” (p. 11).
<i>Diarios personales.</i> Compartir los diarios como narrativas personales en las que se ponen en juego los modos de ver y apropiar el mundo, asunto que implica un proceso de desapego, donde lo restaurativo como acontecimiento pedagógico toma gran relevancia.	<i>Resonancias apreciativas.</i> Continúa Carrasquilla (2014): “Parte de la negación, el aislamiento, el ataque a los otros o a sí mismo, para extraer lo mejor de esta situación en favor de la reintegración y la construcción de tejido social” (p. 13).
<i>Bitácora de clase.</i> Se trata de compartir cartas escritas por los familiares de los estudiantes.	Referencias vinculares. “Las referencias vinculares son las verbalizaciones y expresiones realizadas con el propósito de fortalecer los vínculos y afianzar las relaciones que se establecen entre y con las personas” (Carrasquilla, 2014, p. 14).
<i>Autobiografías.</i> La construcción de aquellos pensamientos y sentires por medio de ejercicios como cartografías corporales permite constituir espacios de reconocimiento en los que se ponen en juego elementos compartidos.	

Fuente: elaboración propia con base en Watchel (2010) y Carrasquilla (2014).

Estas actividades sugieren un nivel de apropiación y de puesta en escena tal que las prácticas restaurativas se articulan para crear un clima de interés compartido, en el que el autoconocimiento posibilita el reconocimiento con el otro y con lo otro. En el contexto de los rituales, los gestos son movimientos del cuerpo que crean, representan y estructuran el flujo de las emociones, así:

El significado de un ritual a menudo se intensifica en su escenificación y en su performance. Los gestos contribuyen a crear y controlar la comunicación e interacción familiar y social, y le dan visibilidad a algo que no saldría a la superficie sin ellos; son espontáneos, lúdicos, dan forma a las transiciones y están inextricablemente ligados al lenguaje, al pensamiento y a la imaginación; se les atribuye

una gran importancia en el surgimiento de la atención compartida, la comunicación humana y la cooperación (Tomasello, citado en Wulf, 2015, p. 33).

En esta perspectiva, la narración está muy presente, como eje generador de significados, en donde el lenguaje se pone en juego por medio del relato. Este

Constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial en nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia. En el poder de elaboración y de construcción del relato, hay que reconocer una forma particular de pensamiento que tiene una dimensión antropológica. Si pensar es asociar, articular, conectar, ordenar, entonces el lenguaje del relato representa una forma específica del pensamiento, que consiste en articular acciones en el tiempo según sucesiones de casualidad y de finalidad (Delory-Momberger, 2015, p. 60).

Dicho esto, las prácticas restaurativas toman vida en cuanto a la capacidad que asume la palabra hablada o escrita dentro del relato, que va provocando la inmersión en el reconocimiento del yo, del otro y lo otro, a partir de actividades que son excusa para poner en escena la filosofía restaurativa; del mismo modo,

Es en este lenguaje del relato y según esta lógica narrativa donde se construyen —donde se escriben— todos los espacios de la experiencia humana: es en el lenguaje y en la lógica del relato donde nos acordamos de nuestra vida pasada, donde nos anticipamos a la hora o al día que va a venir, donde nos proyectamos hacia el futuro; es en el lenguaje y en la lógica del relato donde “vivimos” las aventuras, las más raras y singulares, así como los acontecimientos más cotidianos y rutinarios. No dejamos de biografiarnos, es decir de inscribir nuestra experiencia en los esquemas temporales orientados que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos, nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa (Delory-Momberger, 2015, p. 62).

El relato constituye entonces un factor de cohesión social, que brinda individualidad y sentido de pertenencia a un grupo. De ahí que la articulación de actividades que posibiliten los relatos desde la narración tenga un potencial significativo en la manera en que lo simbólico se pone en escena para configurar acciones performativas donde haya lugar al establecimiento de una cultura cuyo resultado sea la consolidación de formas de ver y apropiar el conflicto y las violencias de manera restaurativa.

Características de un maestro restaurativo

Hasta hace unas décadas, en la concepción tradicional, el maestro era el centro del proceso de enseñanza. Ahora el maestro es un orientador, un facilitador de la formación, que pone ese conocimiento en escena y lo somete a la reconstrucción y a la validación, para armonizar las prácticas pedagógicas democráticas. Hace parte de un ambiente propicio de relaciones que parten del

cuerpo y se instalan en el espacio; lo ideal sería que estos generaran contactos seguros y afables.

Un maestro propositivo desde sí, desde su espacio, creará atmósferas ricas en situaciones y eventos de aula, en las cuales se aprende con todo el cuerpo, porque se vive como experiencia, creando situaciones, estando física y perceptivamente presentes, configurándose así la mayor provocación motivacional para sus estudiantes (Castrillón, 2016, p. 70).

Para poder implementar acciones que correspondan a la promoción del aula restaurativa, deben tenerse en cuenta aquellas premisas que plantean un perfil propio del maestro restaurativo, al ser considerado como:

[...] alguien que está de acuerdo en que las relaciones son importantes, y que crea oportunidades para que todos en clase conecten entre ellos tanto como sea posible. Que conecten con lo que ya saben, establezcan conexiones con lo que otros saben, profundicen su propia comprensión a través de profundizar en estas conexiones y, cuando surgen problemas, se asegure de que esa re-conexión se produzca lo antes posible. (Hopkins, s. f., p. 6).

Un sujeto que dentro de su práctica pedagógica esté atento a la contingencia y que logre reflexionar en el transcurrir del día sobre cómo mejorar las relaciones de su grupo. Para ello, debe tener muy clara la finalidad de cada una de las prácticas restaurativas más o menos formales, como aquellos ases bajo la manga de los que en cualquier momento de su intervención puede echar mano e intervenir afectivamente. Un maestro, pues, que sea sensible al acontecer del aula.

La complejidad del aula requiere un maestro creativo, que esté en capacidad de leer los intereses, necesidades, gustos y fortalezas del grupo de estudiantes a su cargo. Los profesores y estudiantes actúan como artífices de la tarea y auténticos protagonistas, a la vez que convierten en vivencia tal tarea formativa, porque la asumen como propia y en responsabilidad compartida con cuantos participan en la clase.

El lenguaje restaurativo

El uso del lenguaje restaurativo, por medio de declaraciones afectivas, las preguntas afectivas y las resonancias apreciativas, promueve el respeto, la empatía y la comunicación asertiva entre los miembros del grupo. Las prácticas restaurativas se respaldan con formas de lenguaje que acercan, comunican, permiten apertura y van generando unos ambientes propicios para el diálogo y el fortalecimiento de los lazos, en medio de la diferencia, y sirven, además, de soporte a las prácticas restaurativas formales.

Otras consideraciones en el aula restaurativa

Por otra parte, es fundamental que al principio de cada año se establezcan, colectivamente, pactos que a nivel grupal respondan a los principios del aula restaurativa. Además, que periodo a periodo se lleve a cabo un seguimiento y evaluación del cumplimiento de cada componente. De contera se fortalece la participación, elemento también principal de las prácticas restaurativas.

El establecimiento de metas académicas y de corte convivencial se convierte en un referente que permite develar hacia dónde se encaminan las acciones para fortalecer a la comunidad, así como el establecimiento de un plan de formación donde la reflexión gire en torno a los conflictos, las violencias y las formas de asumirlos.

El abordaje de problemas grupales de comportamiento a través de los círculos genera conciencia entre los integrantes del colectivo sobre la corresponsabilidad que debe haber en la convivencia.

Asimismo, brindar un papel protagónico a las familias como parte del proceso formativo resulta necesario dentro de la lógica restaurativa. Es así como resulta importante el establecimiento de canales de comunicación permanentes y fluidos, además de la instalación de espacios de encuentro convivenciales con las familias que posibiliten el fortalecimiento del tejido grupal.

CONCLUSIONES

Se hace visible a lo largo de este capítulo la necesidad actual de preparar a la escuela para la implementación de las prácticas restaurativas. Sin embargo, dicha preparación hace referencia, más que a normas jurídicas y manuales o pactos de convivencia, a la formación de ciudadanía y de una comunidad educativa consciente y crítica frente a este proceso: se necesita un trabajo en el que se promueva el sentido de pertenencia, se propicie la reflexión sobre los conflictos y las violencias en la escuela, se generen espacios de identificación con el otro para sentirse parte de, con responsabilidades, derechos y compromisos de realizar procesos restaurativos transformadores por convicción. Dicha reflexión acerca de los conflictos y las violencias en la escuela facilita el proceso de diferenciación e intervención, genera espacios de reflexión sobre la justicia restaurativa como una solución a dichos conflictos y violencias, y promueve la apropiación de una idea de justicia menos punitiva y más cercana al logro de una escuela democrática.

La propuesta del aula restaurativa responde a la necesidad de que se empiecen a configurar espacios que vayan en vía de instaurar una cultura restaurativa desde lo informal hasta lo más formal, en donde componentes como la promoción y la prevención sean los puntos de partida para afianzar

la apropiación conceptual, procedimental y actitudinal de lo que refiere el paradigma restaurativo. En este sentido, el concepto de ritualización adquiere un significado valioso, puesto que en el deseo de exhortar la inclusión de los movimientos restauradores en la escuela, a través del hecho de derruir aquellos ritos que se han enquistado en la estructura escolar, requiere hacer una transformación, en donde el rito se asuma efectivamente como una serie de prácticas desde lo simbólico que representen una nueva cultura escolar en la que lo estético, lo ético y lo político se encaucen en un objetivo común: la humanización del acto educativo.

Cada aula es un ecosistema diferenciado, casi único, por la confluencia de los distintos actores y la implicación de sus verdaderos protagonistas: docente y estudiantes. Estos últimos vistos como sujetos claves para iniciar con los cambios en la cultura restaurativa como paradigma alternativo que ayuda a la organización escolar a buscar resignificación social.

Los cambios provocados por la incorporación de los movimientos restauradores en la escuela no pueden darse solo en el papel; su ocurrencia exige involucrar la dimensión institucional, fundamentalmente la cultura y sus sujetos protagonistas. Esta cultura pasa por un cambio en las concepciones, actitudes y rutinas del profesorado y en la cultura organizacional. La implementación de las prácticas restaurativas en la escuela muestra, como una de sus posibilidades, un innegable compromiso de la comunidad educativa con la recuperación, mantenimiento y fortalecimiento de la convivencia escolar como un bien valioso para lograr que la educación cumpla con sus finalidades, especialmente la permanencia y la calidad.

Vemos también el papel del saber pedagógico como algo que se construye a partir de su puesta en marcha. En este sentido, es importante que los maestros tengan en cuenta que las actitudes y creencias juegan un papel central en su decisión como maestro restaurativo, lo cual implica tratar de superar barreras internas del sujeto, actitudes y concepciones sobre autoridad, justicia, resistencia al cambio y percepciones sobre el control de la clase.

Es necesario que el maestro recupere su lugar como maestro, lo que implica hacerse consciente de su tarea formativa. Las prácticas restaurativas son una posibilidad para que se empodere en el aula y para que los estudiantes se formen como sujetos éticos y gestionen sus conflictos mediante formas no violentas. Esto no puede lograrse con el castigo, con rudeza por parte de los docentes, con el uso del poder de maneras unidireccionales para dañar a los estudiantes, tampoco con el autoritarismo ni con la violencia institucionalizada como respuesta a la violencia, o, de ningún modo, cuando se entrega la autoridad a terceros ajenos al aula que desempeñan labores administrativas o incluso se trascienden los muros de la escuela y se da la bienvenida a otros sujetos, quienes toman decisiones equivocadas, porque su carácter debe ser pedagógico y, en cambio, derivan en rutas a veces criminalizantes. Por todo ello

es necesario deconstruir las categorías desde las cuales tradicionalmente se ha pensado la escuela, decolonizar las maneras en que el saber y el poder se han instalado en ella, para permitir la emergencia de otras representaciones, otras prácticas y otros sentidos.

Algunos de los *desafíos* que implica el cambio aquí expuesto se reflejan en la necesidad de abrir espacios a la negociación para que, paulatinamente, se vaya dejando atrás el castigo; *cambiar el lenguaje* referido a un escenario criminógeno por uno que corresponda al formativo de la escuela: en lugar de delito, violencias, ofensor en vez de criminal o delincuente, restaurar en vez de castigar, encuentro restaurador en cambio de proceso penal; *entender la complejidad* de esta clase de negociación en donde la voluntariedad de las partes se ve limitada por la obligación de reparar; *erradicar el estigma* que recae sobre el agresor y entender que también requiere acompañamiento y apoyo; *dar sentido a la dignidad humana* como relación ética que va construyendo nuestro ser humano; *hacer conciencia* de la importancia formativa del daño que mueve a la reparación, y estar dispuestos a la *flexibilidad y apertura mental* para producir pensamiento divergente en favor de la convivencia.

REFERENCIAS

- Alberti, M. y Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 67, 47-72.
- Angulo, L. y León, A. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. *Educere*, 14(49), 305-317.
- Bernal, F. y Castillo, S. (2006). *Justicia restaurativa en Costa Rica: acercamientos teóricos y prácticos*. San José: Poder Judicial, Conamaj.
- Bernal Romero, T. (2010). *La infancia en la sociedad actual. Los desafíos de la globalización*. Bogotá: Editorial Universidad Santo Tomás.
- Builes, L. F. et al. (2017). Justicia restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia. Informe de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- Camps, V. (2011). La educación en serio. En *Creer en la educación: la asignatura pendiente* (pp. 206-211). Barcelona: Quinteto.
- Castorina, J., Kaplan, C. Kantarovich, G. et al. (2012). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carrasquilla, J. (2014). Espectro de las prácticas restaurativas. Documento. Disponible en: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/espectro_de_las_practicas_restaurativas.pdf
- Carvajal, A. (2010). Justicia restaurativa: construyendo un marco englobador para la paz. *Criterio Jurídico*, 10, 9-34.
- Castañer, V. (2011). Justicia y prácticas restaurativas: Los círculos restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos. Tesis de grado de máster en Resolución de Conflictos y Mediación. Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.

- Castrillón, D. (2016). *Pedagogía del cuerpo: una senda a la formación de maestros*. Tesis de maestría. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Chaux, E. et al. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Corcas.
- Costello, B., Wachtel, T. y Wachtel, J. (2011). *Manual: Prácticas restaurativas para docentes, personal responsable de la disciplina y administradores de instituciones educativas*. Lima: Cecosami.
- Delory-Momberger, C. (2015). El relato de sí como hecho antropológico (M. Betancourt, trad.). En: G. Murillo (comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 57-68). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Domínguez, M., Medina, A. y Sánchez, C. (2011). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(1), 61-86.
- Esquivel, G. (2018). Las prácticas restaurativas en la creación de espacios de paz dentro de la escuela. *Pensamiento Americano*, 11(20), 213-226.
- Gutiérrez, C. (2010). Escuela, conflicto y procesos restaurativos. En: J. Jaramillo y T. Bernal (comp.). *Los niños en la sociedad actual: los desafíos de la globalización* (pp. 50-69). Bogotá: Editorial Universidad Santo Tomás.
- Hopkins, B. (s. f.). *Prácticas restaurativas en el aula*. À. Garcia, V. Rul-lan, R. Vila y Associació de Justícia i Pràctica Restaurativa de les Illes Balears (trad. y adapt.). Disponible en: <http://carei.es/wp-content/uploads/Rosa-Lorente-C%C3%ADrculos-restaurativos.pdf>.
- Hopkins, B. (2011). *The Restorative Classroom. Using Restorative Approaches to Foster Effective Learning*. Londres: Routledge.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En: H. Giroux y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (pp. 41-78). Madrid: Miño y Dávila.
- McCold, P. y Wachtel, T. (2004). *From restorative justice to restorative practices. Expanding the paradigm. Restorative Justice in Europe: Where are we heading?* San José: IIRP.
- Morales, J. (2016). *Educación para la paz. Prácticas restaurativas en la escuela del posconflicto*. Cali: Poemia.
- Pomar, M. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 83-99.
- Puerta Lopera, I. (2016). *Movimientos restauradores en la escuela*. En: Alianza Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Seminario XXIV; *La Escuela, territorio de alteridad y vínculo* (pp. 99-124). Medellín: Pregón.
- Puerta Lopera, I. (2018). De relaciones, convivencias y aprendizajes para la vida en la escuela. (Ponencia Inédita) Encuentro *Formación y convivencia*. Sopetrán, Antioquia.
- Ramírez, M. et al. (2016). *Herramientas restaurativas para la paz y la reconciliación en el Valle del Cauca. Curso Básico*. Cali.

- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Uribe, N. y Grajales, Y. (2018). El grado transición como espacio de ritualización: rituales institucionales y no institucionales. Tesis de pregrado. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Wachtel, T., O'Connell, T. y Wachtel, B. (2010). *Reuniones de justicia restaurativa*. Lima: Cecosami.
- Wulf, C. (2004). Introducción a la antropología de la educación. Cornellá del Llobregat: Idea Books.
- Wulf, C. (2015). La felicidad de la familia reflejada en la narrativa, la imagen y el performance (G. Zapata, trad.). En: G. Murillo (comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 21-56). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Zapata, G. (2016). Estrategia pedagógica desde la justicia restaurativa: Un estudio de caso en la Institución Educativa Javiera Londoño. Tesis de pregrado. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Capítulo 7.

Prácticas restaurativas como acontecimiento pedagógico

PAOLA MILENA SAMPEDRO OSSA
MARÍA ISABEL URIBE LÓPEZ

El aprendizaje tiene que ver con esos movimientos donde el sí mismo es impugnado y a través de los encuentros inesperados con los problemas se generan nuevos pensamientos, nuevos modos de ver, de sentir y de existir. De tal manera que aprender es producir diferencia, pero la Educación ha puesto su interés en la transmisión y consolidación de una cantidad de saberes, en la subordinación del aprender por el saber, que no ha tenido ningún sentido para el proceso transformativo del cuerpo y, al contrario, lo ha estancado e inmovilizado

Gallo y Martínez (2015, p. 621)

Los planteamientos que presentamos en este capítulo¹ son producto de las reflexiones de los integrantes del grupo interdisciplinario que desarrolló la investigación *Justicia restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia*, y que se suma a las diversas investigaciones e intervenciones que desde hace varios años promovemos en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, Medellín, con el propósito de aportar a la democratización de la escuela.

El panorama con el cual nos hemos enfrentado durante décadas de trabajo está permeado por diversas violencias y por el protagonismo de los métodos retributivos en el contexto escolar como respuesta a aquellas. En contraste, concebimos que la implementación en la escuela de las prácticas restaurativas de forma consciente e intencionada puede contribuir a la convivencia pacífica, debido a que con ellas se abarcan: la prevención de las violencias, la promo-

¹ Este capítulo corresponde a una ponencia presentada en el II Encuentro Prácticas Restaurativas en la Escuela, llevado a cabo el 24 y el 25 de julio del 2017 en la Universidad de Antioquia, en Medellín. La ponencia fue elaborada por integrantes de la investigación *Justicia restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia*, gestada en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. El grupo de investigación está conformado por los abogados, docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Luis Fernando Builes Builes (investigador principal), Diana María Restrepo Rodríguez, Isabel Puerta Lopera, Claudia Marcela Portacio Mercado, Paola Milena Sampedro Ossa y María Isabel Uribe López; el psicólogo, docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó y de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, David Ignacio Molina Velásquez; la psicóloga Cindy Vanessa Parra y el licenciado en Ciencias Sociales Giovanni Alberto Zapata Cardona.

ción de relaciones colaborativas, la solución negociada de los conflictos, la reparación de los daños cuando las situaciones de violencia se han presentado y el restablecimiento de los lazos comunitarios. Además, consideramos que la transformación de las prácticas de tratamiento de los conflictos y las violencias da lugar a procesos de subjetivación, de modo que su racionalidad debe ser atravesada por la pedagogía.

En consecuencia, el propósito del presente texto es dar cuenta de las maneras en que las prácticas restaurativas, además de ser dispositivos para el tratamiento de los conflictos con enfoque de justicia restaurativa, deben consolidarse como una estrategia pedagógica de prevención de las violencias. En ese sentido, consideramos que la educación debe filtrarse *molecularmente* para que otras configuraciones sociales —las de la paz— sean posibles.

Para cumplir tal objetivo se usan categorías teóricas y metodológicas abordadas por los estudios críticos y posestructuralistas sobre el cuerpo y la subjetividad, que ponen “el cuerpo como categoría perceptiva, se ocupan de lo sensible, de prácticas corporales estéticas, de experiencias que tienen su sustrato en la propia corporalidad, se pone el cuerpo en el lugar del aprendizaje y se lo constituye en una instancia fundamental para la educación” (Gallo y Martínez, 2015, p. 614). Estos estudios han minado las divisiones entre cuerpo y mente, y han puesto de presente que el sujeto es una producción de las relaciones entre las materialidades, las representaciones y los sentidos, de modo que el cuerpo entendido como lugar de la experiencia, como nodo y pivote de las relaciones de poder, es potencia para desviar, crear o resistir a los discursos y representaciones que se han instaurado de manera hegemónica.

Le apostamos, pues, a una definición de la pedagogía que se preocupa por el cómo, relacionado con el qué se enseña, el por qué se enseña y el para qué se enseña, preocupaciones que en conjunto superan el concepto de enseñanza. Hablamos de la pedagogía como disciplina, como saber, como apuesta ética y política, cuyo contenido se inspira en la pedagogía crítica desde la perspectiva de Paulo Freire, esto es, la pedagogía como “reflexión acerca de la práctica y del contexto desde unas opciones emancipadoras para favorecer la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo con contextos muy definidos y con historias de sus colectividades” (Ortega, 2009, p. 27). En esta medida, nos adscribimos a las palabras de Gore (1996), para quien la pedagogía “consiste en una preocupación por los procesos de enseñanza que exige prestar atención a la política de tales procesos y a los contextos políticos más generales en los que están incluidos” (p. 23). Por esto comprendemos que lo que hace, dice y omite el maestro nunca puede ser considerado neutral.

Desde la pedagogía crítica se busca hacer conciencia de las fuerzas sociopolíticas involucradas en la creación de lo hegemónico que ha sido denominado natural. Para abordar tal complejidad, la propuesta que hacemos es concebir

el conocimiento como provisional o en proceso, construido a través de “una imagen multidimensional y compleja” (Kincheloe, 2008, p. 32), en busca de identificar “[...] los modos en los que las diferentes formas de poder actúan para construir identidades, para otorgar poderes y para oprimir a grupos determinados; y el *modus operandi* de la regulación sociocultural” (p. 35).

En la *Guía pedagógica: Manual de convivencia* del Ministerio de Educación Nacional —en adelante MEN— se describe el acontecimiento pedagógico como una propuesta metodológica práctica, una estrategia con una clara intención formativa que tiene como propósito transformar una situación y sus causas a través de una reflexión colectiva que parte de procesos autorreflexivos de los sujetos que intervienen en el acontecimiento. Para el MEN (s. f.), lo anterior se logra implementando estrategias en las que “se pueden evidenciar problemas, reconocer potencialidades, proponer escenarios de diálogo y fomentar la participación generadora de soluciones” (p. 41).

En la guía mencionada se establecen unas características del acontecimiento pedagógico como acto comunicativo, el cual debe presentarse a la comunidad como un “hecho social, público y significativo que comunica y evidencia una realidad que se ha tornado cotidiana, y que por ello pasa desapercibida en el diario vivir de la escuela” (MEN, s. f., p. 41). Desde nuestra perspectiva, en la escuela se han naturalizado dos situaciones: la primera consiste en eludir o negar algunos conflictos y violencias y, la segunda, el tratamiento de ambos —conflictos y violencias— a través de la sanción. Estimamos necesario visibilizar las diferentes formas de violencia —directas, estructurales y culturales (Galtung, 2003)—, indagar por las maneras en que nos atraviesan y construir otras formas de sentir, pensar y actuar que permitan su erradicación. Todo ello mediante estrategias que posibiliten la creación de otras subjetividades, que es donde consideramos que se configura una práctica como acontecimiento, cuando actúa como agente, cuando es un vector de cambio. Es decir, *acontecimiento* se refiere a aquella experiencia sensible que transforma a quienes intervienen en ella, por lo tanto, no puede constituirse *a priori*.

Con el marco anteriormente planteado se desarrollarán cuatro apartados: en el primero se abordará el marco normativo; en el segundo, el acontecimiento pedagógico; en el tercero se definirán las prácticas restaurativas y lo que proponemos como principios, y en el cuarto apartado se relacionarán algunas prácticas restaurativas, unas ya reconocidas por la literatura como tales y otras como ejemplos que el grupo de investigación quiere poner en consideración con el propósito de invitar a la creación, a la aplicación, de los principios que implican concebir las prácticas restaurativas como acontecimientos pedagógicos y a salirse de los *recetarios*. Finalmente presentamos unas conclusiones, a modo de cierre.

MARCO NORMATIVO COLOMBIANO

Comprendemos las prácticas restaurativas, en la línea del Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas, como procesos formales o informales que pueden ubicarse antes, durante o después del conflicto o la violencia (Wachtel, 2013). Al incluir acciones de prevención, promoción, atención y seguimiento, se constituyen en una posibilidad de diseñar una ruta de atención integral de los conflictos y violencias escolares.

El marco normativo que ha servido de fundamento para la implementación de la mediación escolar en Colombia, como componente privilegiado a tener en cuenta en los protocolos de atención de los conflictos y las violencias escolares, y que ha justificado la construcción de modelos basados en los principios de la justicia restaurativa y la justicia consensual, es la 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”, y su decreto reglamentario, el Decreto 1965 de 2013. Este último, en su artículo 41, ordena a las instituciones educativas definir las acciones con las que van a asistir oportunamente a la comunidad educativa frente a las situaciones que afectan la convivencia, y establece que para ello deben estar claras, como mínimo, “las estrategias y alternativas de solución, incluyendo entre ellas los mecanismos pedagógicos para tomar estas situaciones como oportunidades para el aprendizaje y la práctica de competencias ciudadanas de la comunidad educativa”. Dicho mandato implica articular las estrategias de resolución de los conflictos escolares con el acto educativo.

El Decreto 1965 de 2013 remite a las formas pacíficas y consensuales de tratamiento de los conflictos y contempla respecto de los protocolos de atención para las situaciones tipos I y II² la obligación de

² El artículo 40 del Decreto 1965 de 2013, que reglamenta a la Ley 1620 de 2013, clasifica las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, en tres tipos: a) Situaciones *tipo I*. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud. b) Situaciones *tipo II*. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (*bullying*) y ciberacoso (*ciberbullying*), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características: que se presenten de manera repetida o sistemática, o que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados. c) Situaciones *tipo III*. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el título IV del libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente.

Fijar la forma de solución de manera imparcial, equitativa y justa, encaminada a *buscar la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación dentro de un clima de relaciones constructivas* en el grupo involucrado o en el establecimiento educativo. De esta actuación se dejará constancia (art. 42; cursivas nuestras).

Un punto de partida para comprender los mandatos de la norma son las definiciones de las situaciones que afectan la convivencia, contenidas en el Decreto 1965 de 2013. Las situaciones tipo I corresponden a conflictos manejados inadecuadamente o a situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud; por lo tanto, excluyen la presencia de violencias directas, razón por la cual consideramos que las situaciones tipo I aluden a conflictos sin violencias directas. En cambio, las situaciones tipo II corresponden a conflictos en los que sí se causa daño al cuerpo o a la salud, o a situaciones que se presenten de manera repetida o sistemática.

Si se aplicara una interpretación en la que solo se hablara de restauración cuando se haya ejercido violencia directa y se hayan causado daños, las prácticas restaurativas procederían solamente frente a las situaciones tipo II; no obstante, la norma contempla la obligación de buscar la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación, tanto para las situaciones tipo I como para las situaciones tipo II. De manera intencionada, queremos concluir que no se trata de un error del legislador y optamos por una lectura que encuentra en dicha disposición una invitación a hacer un abordaje integral al momento de resolver los conflictos; es decir, que el tratamiento no solo se concentre en los puntos de contradicción entre las partes (resolución), sino que también atienda a mejorar la relación entre estas (reconciliación) y a introducir formas pacíficas de resolución que incluyan la restauración de la comunicación y la reparación de los daños (materiales y morales) si se han presentado. Pensamos que de esta forma se daría una ruta de atención integral a los conflictos y violencias en la escuela.

Con respecto a las situaciones tipo III, si bien del texto del artículo 44 del Decreto 1965 puede interpretarse que para su atención debe hacerse la remisión a las autoridades competentes, y que la competencia para la institución educativa a través del comité de convivencia escolar se centra en obligaciones de información, remisión y seguimiento, también la norma ordena adoptar

de manera inmediata, las medidas propias del establecimiento educativo, tendientes a proteger dentro del ámbito de sus competencias a la víctima, a quien se le atribuye la agresión y a las personas que hayan informado o hagan parte de la situación presentada, actuación de la cual se dejará constancia (numeral 6, art. 44).

Frente a esta obligación, consideramos que las medidas de protección, dentro de la justicia restaurativa, implican no solo el restablecimiento de derechos

y la reparación de los daños, sino también el restablecimiento de las relaciones, de modo que el sujeto activo de la agresión pueda reincorporarse a la comunidad en términos de reconocimiento.

EL ACONTECIMIENTO PEDAGÓGICO: MOMENTOS Y LUGARES EN LA ESCUELA

El conflicto es una producción social que emerge de la coexistencia de las diferencias. Las formas adversariales de tratar los conflictos corresponden a un imaginario que persigue el orden como homogeneidad. Por el contrario, las formas consensuales, lejos de perseguir la homogeneidad mediante la supresión de la contradicción, alientan el reconocimiento del otro y celebran la diversidad.

Se necesita deconstruir las representaciones que le dan sustento a la negación de la diferencia y provocar otras sensibilidades, otros deseos, en unos sujetos que puedan experimentarse a sí mismos desde la cooperación y el respeto de lo opuesto, lo extraño, lo ajeno. Esto es lo que llamamos construir cultura de paz: aprovechar las potencias del cuerpo para crear procesos de subjetivación desde unas comprensiones de la ética, la política y la estética, dinamizadoras de relaciones en las que las singularidades sean motor de transformación social hacia la paz.

Para nosotras, pensar la producción de espacios educativos que introduzcan representaciones otras y sentidos otros que potencien la producción de subjetividades alternativas, en las que la palabra amorosa, la empatía y la solidaridad sean valores, implica desestabilizar y deconstruir los valores liberales y capitalistas, que han impuesto el individualismo y la competencia como forma de negar la diversidad.

La pedagogía del acontecimiento le apuesta al devenir, a la permanente actualización, a la apertura a las transformaciones; se trata “de un proceso de transformación sin fin, para nada lineal, al contrario, lleno de movimiento en el que será más importante el olvido que la regresión, la experimentación que la interpretación, el devenir que el habitar” (Gallo y Martínez, 2015, p. 620). Por eso, desde nuestra perspectiva, las prácticas restaurativas implican una deconstrucción, una decolonización si se quiere, de las representaciones y prácticas del ser, el saber y el poder.

La práctica restaurativa como un acontecimiento pedagógico implica que la acción pedagógica se entiende en el contexto de un proyecto político y ético que no niega unas realidades escolares, sino que con una plena conciencia de ellas logra reflexionarlas, ponerse en escena, poner en escena a los otros y transformarlas colectivamente, por eso Ortega (2009) dirá que

la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) y se basa en la responsabilidad y el recogimiento del otro (hospitalidad). La pedagogía críti-

ca para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro, de acuerdo con Bárcena (2005), desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso; en ese sentido, la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro (p. 28).

Derivado del concepto de hospitalidad y en relación con lo que Skliar (2002) establece como espacialidades de la pedagogía, podemos decir que la forma como se gestiona el espacio social guarda relación directa con las formas en que el poder se distribuye y despliega, con las representaciones, con las prácticas, y, por tanto, con las subjetividades que allí se producen.

Nuestra invitación es a imaginar un espacio en el que los discursos y las prácticas sean una apuesta por la construcción de paz. Toda práctica restaurativa debe consolidarse como un espacio para la experiencia; es decir, debe servir a la producción de subjetividades alternativas o *identidades estratégicas* que respondan a un esfuerzo de repensar al sujeto y otras formas de relaciones sociales en las que ya no es la competencia, sino la cooperación, el reconocimiento del otro como interlocutor válido y de la interdependencia, lo que moviliza los deseos de los sujetos.

Con todo esto estamos diciendo que la subjetividad no es solo resultado de los regímenes discursivos, y tampoco es mera construcción autónoma; si la subjetividad es resultado de las relaciones y un experimentarse a sí mismo a partir del encuentro con el otro y con el espacio, debemos posibilitar otras formas de interacción: hasta el momento hemos confiado la solución de los conflictos a las normas y a la sanción, con resultados lamentables para nuestras sociedades. Creemos que es momento de hacer emerger otras formas de percibirnos, expresarnos y sentirnos, de abrir espacios para la pluralidad.

Por tal motivo, la noción de subjetividad que adoptamos encuentra su vínculo con la realidad en el cuerpo, pero ya no el cuerpo biológico, sino el cuerpo como espacio, el *cuerpo de la experiencia*:

un cuerpo de la experiencia se compone de fuerzas o potencias de padecer o ser afectado (experimentar sentimientos, sensaciones y pensamientos, afecciones pasivas) y de potencias de actuar o de afectar (imaginar, transformar, actualizar, afecciones activas). Un cuerpo de la experiencia remite a la multiplicidad de composiciones y dinamismos de las fuerzas o potencias que están en relación, no se distingue de ellas, está en continuo devenir (Castro y Farina, 2015, p. 182).

El cuerpo visto como espacio de la subjetividad invita a pensar otras prácticas pedagógicas en las que los aprendizajes cobren sentidos y adquieran proyección. Como señalaron Deleuze y Guattari, “Una educación del cuerpo en perspectiva de la diferencia ha de generar afecciones, des-organización, des-estabilización, riesgo, incertidumbre, extrañeza, alteración, poner en tela de juicio lo normal y la normalidad, dar apertura a lo sensible y “crear bloques de sensaciones” (citados por Gallo y Martínez, 2015, p. 619).

Lo anterior es posible si logramos abordar situaciones de forma estratégica en la escuela con la comunidad educativa, pues la acción intencionada que encierra la pedagogía es la búsqueda de la transformación de unas realidades, pero su particularidad está en el carácter democrático, en lo comunitario, en lo colectivo, no es algo que viene desde afuera, sino que se construye con la comunidad educativa, por eso termina siendo un hecho social, público y significativo, constituyendo un acto comunicativo que desnaturaliza realidades dadas por sentadas. Por ejemplo, parece normal que dos estudiantes sean violentos entre ellos y parece normal que un docente en el ejercicio de su poder los castigue; una práctica restaurativa tiene que trastocar ese concepto de normalidad; y lo hace cuando logra consolidarse como experiencia que se encarna, lo hace si consigue generar otras sensibilidades capaces de reinventarse a partir de un proceso de escucha, autorreflexión, sobre los efectos dañinos y las causas (estructurales y culturales) de la violencia, que lleve a los participantes a ser conscientes de que hacen parte de una comunidad y que cada acción o inacción genera un efecto en ese conjunto del que forman parte.

El MEN (s. f.) señala que los acontecimientos pedagógicos son una acción simbólica donde se articulan el aprendizaje significativo, el diálogo de saberes, el trabajo cooperativo y los principios pedagógicos que sustentan la noción que las partes involucradas tengan de los derechos. Las autoras de este texto creemos que no es solo respecto de los derechos, porque también debe ponerse en juego la noción que las partes tienen de escuela, de conflicto, de violencia, de docente, del otro.

Por todo lo anterior, creemos que los sujetos de una institución que participan de una práctica restaurativa deben transformarse a través del procedimiento dialógico y la experiencia sensible que esta conlleva, *devenir* otros. Una práctica restaurativa no se agota en una metodología, su *telos* debe ser la producción de sujetos conscientes, sensibles y respetuosos de la otredad.

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposite en los hombres.
No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres
sobre el mundo para transformarlo

Freire (2015, p. 90)

Como ya habíamos enunciado, consideramos que la pedagogía crítica nos brinda el marco para nuestra propuesta; en esa línea estamos totalmente de acuerdo con su negación a generar prácticas prescriptivas (Gore, 1996), pues

no hay una fórmula dictada por los teóricos de la pedagogía crítica para materializarla en la escuela.

La pedagogía crítica nos permite comprender que, como bien lo indica McLaren (1994), “Toda garantía ideológica —o toda idea que circula como indiscutible en el discurso público y en la práctica social— implica supuestos tácitos, consecuencias insospechadas ocultas en cuestiones éticas y epistemológicas. Todos los discursos son portadores de efectos de poder” (p. 27). Ante esta certeza es claro para nosotras que la opción por una justicia retributiva, por el castigo y la pena lleva implícita una apuesta por una escuela opresora, que violenta al otro, que concibe el conflicto como negativo y que busca erradicarlo para favorecer estereotipos validados. Sin embargo, un discurso pacificador también puede insertarse en un entramado de relaciones de poder y promover estructuras opresivas (como el capitalismo neoliberal en sus diversas expresiones), si los actores no son conscientes del juego estratégico del que hacen parte.

Una de las deconstrucciones necesarias es justamente la del concepto de conflicto. Es necesario comprender que el conflicto es una producción de lo social, porque a partir de las singularidades pueden emerger antagonismos; no obstante, las formas como se tramiten las diferencias deben ser resignificadas, ya que nada hay de esencial en la resolución de los conflictos a través de la violencia. Pensar otras formas de tratar los conflictos reclama también la obligación de restaurar los daños que la violencia hace a los sujetos y a las relaciones sociales.

Hemos optado por la categoría *prácticas restaurativas* en lugar de apelar a la justicia restaurativa, pues esta última tiene una connotación “reactiva”, generalmente referida a la infracción de la norma. En cambio, las prácticas restaurativas también son proactivas, lo cual nos permite desarrollar los cuatro componentes de una ruta de atención integral de la convivencia escolar, a saber: promoción, prevención, atención y seguimiento.

El objetivo fundamental de las prácticas restaurativas es la construcción de comunidad mediante el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la sanación o restauración de las relaciones deterioradas (Morales, 2016, p. 105). Para que la sanación y la restauración sean posibles es necesario que las personas involucradas en el conflicto se involucren en su transformación, es decir, pongan toda su capacidad de pensar, sentir y actuar en pro del restablecimiento de las relaciones y la búsqueda creativa de soluciones. Es por esto que, consideramos, no basta con poner en marcha las fichas técnicas de una práctica restaurativa reconocida, sino que se hace imperativo desplegar estrategias que las configuren como *acontecimiento pedagógico*, como proceso de subjetivación, para lo cual resulta determinante que se cuestionen discursos, se transformen prácticas y se potencien sentidos.

El punto de partida de las prácticas restaurativas es comprender que históricamente hemos creado un *otro* que no es considerado *semejante*, y que de esa construcción deviene el que no nos importa lo que pasa con él y no reparamos en la injerencia que nuestras acciones hayan tenido en su vida. Racionalizar esto debería suscitar una reflexión sobre el lugar donde nos ubicamos cuando hacemos dicha construcción, pero también conectarnos con lo que siente el otro —con su opresión y su dolor—. Lo que siento a partir del otro debería facilitar que nos transformemos, que tengamos la voluntad de hacerlo.

McLaren (1994) nos invita a “construir un arco de sueño social”, es decir, “Elaborar una política de la diferencia que se oponga activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado a la condición de ‘otro’” (p. 41). Lo anterior implica generar un espacio basado en la esperanza, donde sea posible el extrañamiento; no solo se trata de generarlo, implica luchar por él y defenderlo, lo que consideramos es fundamental si lo que se quiere es una educación que no siga construyendo “otros”, que permita transformar a través del empoderamiento de los mismos estudiantes, quienes deben ser activos en sus procesos educativos.

En cuanto a nombrar una práctica como restaurativa y a configurar el acontecimiento pedagógico, tenemos en cuenta que uno de los principios que deben guiar las prácticas restaurativas es que *deben resultar de procesos de construcción de la comunidad*, lo cual implica el involucramiento de todos sus actores. Es relevante que sean ellos mismos quienes a través de acciones dialógicas y trabajo cooperativo descubran sus deseos y transformen las condiciones que los limitan, en lugar de aplicar sin interrogarse las que han sido las experiencias exitosas para otros. Justamente, la apuesta que hacemos es por el reconocimiento de las singularidades: cada espacio educativo, como espacio social que es, responde a una configuración diferente en la que materialidades, discursos, prácticas, símbolos y sentidos se entrelazan de modo particular; por ello cada espacio ha de significar el daño y las formas de restauración, así como las estrategias por las cuales puedan reconocerse como comunidad.

Importa entonces que tras la pregunta por las formas deseables de vivir juntos resignifiquemos los conceptos de justicia y convivencia en la escuela, asunto que pasa por cuestionar las formas tradicionales en que se han configurado las relaciones en la escuela, donde se ha sostenido un nivel de jerarquías entre profesores y estudiantes y ha imperado el modelo de justicia basado en la retribución y la sanción. Para nosotras hablar de justicia restaurativa implica reconocer en cada sujeto su capacidad para conducirse autónomamente y, por lo mismo, de responsabilizarse de sus actos y sus emociones. Se permite entonces la invención de nuevas prácticas en las que las preguntas por el qué y el quiénes han sido dañados se acompañan de la construcción conjunta de los modos en que deben transformarse el escenario y los sujetos para construir un espacio común así como de las estrategias para componer los lazos comunitarios.

De la propuesta del MEN para diseñar acontecimientos pedagógicos, nos limitaremos a mencionar un asunto que consideramos pertinente, porque de la propuesta en conjunto diferimos al considerar que un acontecimiento pedagógico no lo es porque se diseñe como tal. La guía del MEN (s. f.) propone como primer paso “reconocer y definir las situaciones de convivencia que impactan, inquietan o preocupan a la comunidad educativa” (p. 43). Nosotras consideramos que este paso debe responder a un proceso participativo en el que se reconozcan sentimientos y emociones de todos los afectados; no puede ser un diagnóstico exclusivo del docente ni debe ser solo su competencia identificar las situaciones a tratar. Es más, una práctica restaurativa no necesariamente requiere de un proceso de planeación: en muchas ocasiones lo que nos sorprende, nos interpela o nos transforma no responde a un guion. Es posible que una práctica provenga de los estudiantes o de otros miembros de la comunidad educativa, lo que presupone la autonomía, y no la imposición desde un tercero. Puede ser que un hecho social se configure en un *acontecimiento* si moviliza la empatía y la solidaridad y es pensado críticamente. En la participación de todos los involucrados, en la construcción de prácticas restaurativas como construcción colectiva donde “ambas voces se expongan en un contexto discursivo equitativo” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14), reside la posibilidad de establecer una comunicación empática que tenga como objetivo la restauración.

Otro principio de las prácticas restaurativas es la *voluntariedad*, lo cual va más allá del hecho o la manifestación de participar de una práctica restaurativa. Este principio implica la voluntad de las partes en la definición del conflicto o la violencia a tratar; es decir, no es posible dejar en otros, en el docente, o en quien haga las veces de tercero imparcial, la posibilidad de determinar y delimitar el qué vamos a tratar, pues los conflictos y las violencias se producen de las interacciones sociales, así que de la interacción debe emerger también su transformación. La voluntad implica determinar a quiénes invitamos a un espacio, qué competencias les vamos a otorgar, cuáles son los valores y guías que se van a adoptar para el proceso, cuál es el enfoque y cuál la metodología a adoptar. De estos primeros acuerdos se desprende la voluntad para escuchar al otro de forma activa y respetuosa, y se concreta otro de los principios de las prácticas restaurativas: *ser dialógicas*.

El punto de partida del diálogo, como estrategia de una metodología horizontal, es que es la única forma de conocer al otro; el alcance de ese conocimiento solo se da y tiene sus límites en lo que el otro nos permite. Corona y Kaltmeier (2012) definen el diálogo como

el fenómeno social en el que los sujetos se construyen de forma permanente a partir de las relaciones con otros. A este respecto, el teórico ruso Mijaíl Bajtín observa que la función del otro no es de contraste, como el binomio ego/alter, en el que un yo se opone a un tú, sino que el sujeto es social precisamente por ser un fenómeno dialógico en que el otro es parte constitutiva del ser (p. 13).

La apuesta por el diálogo desde la horizontalidad no puede pasar por alto la asimetría de las partes. Frente a esta se requiere conciencia de los intervinientes, autorreflexión con respecto a su incidencia en el conflicto o en la violencia, y el compromiso de asumir, en palabras de Corona y Kaltmeier (2012), la “tarea ético-política para producir sentimientos dentro de ella” (p. 19). Por ello, en la implementación de prácticas restaurativas en la escuela se debe permitir corporificar, “hacer pasar por la piel”, todo aquello que significa *compadecernos*, reconocernos como seres con la capacidad de sufrir y de ser felices.

Verbalizar, dar testimonio, es un acto corporal para “poner afuera”, exteriorizar las percepciones, las necesidades y los intereses. El ejercicio de la palabra permite la construcción de acuerdos sobre los hechos; la identificación del conflicto es el primer paso necesario para ver en perspectiva. Como expresa Jimeno (s. f.) “el lenguaje del testimonio personal conforma comunidades en el sentimiento, ‘comunidades emocionales’ las llamo, que son comunidades morales, fundadas en una ética del reconocimiento” (p. 8).

A partir de los ejercicios de memoria con ocasión del conflicto armado en Colombia, hemos aprendido que ese acto de “poner afuera” también es un acto de sanación. Estos ejercicios nos han revelado que hay otros actos corporales que nos permiten tomar conciencia de las emociones, de los sentidos, significados e imaginarios que atribuimos a las prácticas; por esto acá proponemos poner el cuerpo en escena, usar el cuerpo como herramienta de reconocimiento propio y del otro, para poder encontrar lenguajes comunes.

Para el siguiente principio, le pedimos al lector hacer una pausa, cerrar los ojos y respirar consciente y pausadamente. Luego, evocar un momento de su vida en el que se haya sentido escuchado. Preferiblemente, graficar las palabras e imágenes que tal evocación le provoca.

Estimamos que poner toda la corporalidad en disposición de escucha y expresión podrá generar verdaderos espacios de subjetivación, donde los participantes de una práctica restaurativa puedan encontrar sentidos al vivir con otros, responsabilizarse de sus actos y establecer compromisos. En esta misma línea y como fundamento de ello, Corona y Kaltmeier (2012) sostienen que “el diálogo no siempre es hablado. Los lenguajes que intervienen pueden ser afectivos, corporales o artísticos” (p. 15), postura que compartimos.

Ahora, debemos hacer una advertencia nuevamente de la mano de Corona y Kaltmeier (2012), pues, como ellos, pensamos que las bondades del diálogo no están en su uso como técnica, no les son dadas por su esencia; el diálogo no es bueno en sí mismo. Así como Jennifer Gore (1996) realiza la advertencia de que la ubicación de los cuerpos por sí sola no constituye una práctica libertaria u horizontal, de manera que ubicar a los estudiantes en círculo no implica por sí que una pedagogía sea feminista, el diálogo en sí mismo no hace que una práctica sea restaurativa. Podríamos utilizar el diálogo para determinar cuáles

son los puntos débiles de la otra parte, para saber cómo exterminarlo, cómo herirlo. En consecuencia, cuando proponemos el diálogo como principio de las prácticas restaurativas le apostamos a un uso consciente de este con unas intenciones políticas claras que se alejan del deseo de gobernar al otro o de una visión negativa del conflicto que busca eludirlo o erradicarlo.

Esto quiere decir que

no se trata de aplicar el diálogo como una técnica racionalizada para hacer más eficaz la comunicación y la producción de conocimiento, sino que es un proceso horizontal más amplio que pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas. Tampoco parte de una meta predefinida, sino que es una búsqueda sin cinturones de seguridad (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 18),

una búsqueda que, si logra sensibilizarnos frente a la otredad, conectarnos desde la fragilidad de la vida y provocar respuestas empáticas ha de materializar otro de los principios de las prácticas restaurativas: *perseguir el establecimiento de lazos morales*.

Uno de los ejes transversales desde las comprensiones que hemos realizado al respecto de las prácticas restaurativas, al enmarcarlas en la justicia consensual, es la construcción de consensos; no obstante, en un ejercicio de coherencia con la episteme planteada, consideramos que debe matizarse la referencia al consenso. Es decir, si venimos afirmando que el conflicto es una producción de lo social y que hay que apostarle a la coexistencia de las singularidades a partir del reconocimiento del otro diferente, lo cual implica deconstruir las comprensiones que desde el saber y el poder legitiman los binarismos que dividen lo normal y lo anormal; entonces el fin de una práctica no puede ser un acuerdo homogéneo, totalitarista, sino que debe perseguirse, como dijimos, la coexistencia de las diferencias, las cuales desde esta perspectiva son equivalentes. No obstante, no negamos la existencia de unos límites que vienen dados por la dignidad humana (eso sí, una comprensión de la dignidad humana que reconozca las particularidades de cada comunidad). De manera que una práctica restaurativa *debe servir a una comunidad para imaginarse moralmente y poder establecer sus lazos morales*.

Para aclarar la forma en la que comprendemos los *lazos morales*, queremos retomar la definición presentada por Liliana Molina (2016); ella se refiere a

las relaciones que una persona establece con otras en términos de confianza recíproca en normas morales y sociales que se consideran justificadas para la vida en común y gracias a las cuales dicha persona reconoce su pertenencia a una comunidad, defiende creencias basadas en principios normativos como el respeto por la dignidad, y guarda expectativas moderadas y positivas respecto del futuro (p. 153).

Esto pasa por reconocer las diversas emociones y afectaciones de cada persona ligadas a los procesos sociales, más aún cuando las conductas sociales han significado daños para algunos de los sujetos. Es decir, frente a los hechos

violentos son tan diversas las actitudes, las emociones y los daños posibles, que restablecer la confianza (en sí mismo y en los demás) es un ejercicio complejo que reclama de la participación y la responsabilización de todos.

Sentimientos como la vergüenza, la humillación, el miedo, el resentimiento, la ira, la tristeza, la indignación y muchos otros, cuando son exteriorizados, pasan de ser un asunto personal a convertirse en un lenguaje político: “este lenguaje al ser compartido, público, permite comunidades morales sostenidas en la ética del reconocimiento que alimenta la acción política” (Jimeno, s. f., p. 14). Por esto consideramos que una práctica restaurativa debe reconocer y provocar emociones, debe conectar pensamiento y sentimiento.

En definitiva, consideramos que una práctica restaurativa se constituye como verdadero acontecimiento pedagógico cuando se construye colectivamente, desde la voluntariedad, cuando es dialógica y permite el restablecimiento de los lazos morales.

ALGUNAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

Los métodos no tienen un fin en sí, sino que son un instrumento para la construcción social del saber

Kaltmeier (2012, p. 31)

Corona y Kaltmeier (2012), cuando introducen el texto *El diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*, sostienen que “[...] la teoría y práctica para producir conocimiento no están separados, ni suponen un orden de aplicación definitivo” (p. 12); la propuesta que hacen está sustentada en considerar que “el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo” (p. 12). Si llevamos esto a nuestra preocupación por las prácticas restaurativas en la escuela sería necesario afirmar que la comunidad educativa debe tener clara la teoría, pero no basta con conocerla y comprenderla, con diferenciar las propuestas que han hecho los teóricos o las tipologías de las diferentes prácticas de la informalidad a la formalidad. Una aplicación de estas prácticas a las realidades escolares de forma aséptica no es nuestra apuesta; como grupo estamos comprometidos con la posibilidad de escuchar a los participantes, de construir y de negociar con ellos otras formas posibles que se adecuen a sus necesidades e intereses.

Adicional a esto, queremos proponer que las prácticas restaurativas en los espacios educativos no estén limitadas a las opciones enunciadas en las tipologías del espectro, sino que abarquen toda estrategia implementada en la

escuela que posibilite el reconocimiento del otro como interlocutor válido, la revalorización propia, el reconocimiento de las responsabilidades y los compromisos para fortalecer el tejido social, donde los espacios sean de creación colectiva y sea la comunidad misma la que identifique sus representaciones e imaginarios para trazar el camino que desea transitar.

Proponemos que estas prácticas restaurativas y otras que puedan crearse y recrearse, además de buscar la reparación de los daños causados por la violencia directa, generen espacios dialógicos en donde los participantes analicen críticamente las causas estructurales y las creencias e imaginarios que dan sostén a dichas violencias. Recurrimos a Freire (2015) para plantear que “Sólo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada” (p. 79).

Por lo antes expuesto, ponemos a disposición algunas experiencias en las que el cuerpo y todos sus atributos (emociones, pensamientos, sentimientos, imaginación, deseos y temores) se movilizan como un ejemplo de lo que proponemos: afectar la corporalidad a través del encuentro con el otro, de un encuentro mediado por el respeto, por la palabra y por la escucha, en busca de generar la potencia de la empatía, la responsabilización por los actos y las emociones, el saberse parte de una comunidad. Con las propuestas que presentamos a continuación queremos proponer una caja de herramientas que permita trabajar en la escuela, buscando materializar los principios antes expuestos y ampliar el horizonte de las prácticas restaurativas, y permitiendo que la comunidad educativa visualice otros escenarios y se atreva a proponer los propios.

En general, las prácticas artísticas permiten pensar otras formas de tejer los lazos colectivos, ya que nos desacomodan de las representaciones instituidas, permiten desde las potencias del cuerpo imaginar otros sentidos y crear otras sensibilidades, otras subjetividades. Aceptado esto, desde la pintura, el cine, el teatro, la literatura, la danza, el movimiento corporal, por ejemplo, es dable proponer prácticas restaurativas que permitan la expresión de sensaciones, percepciones y afectos en el cuerpo que posibiliten la emergencia de otras formas de vivir juntos, es decir, que nos faciliten repensar verdaderamente los conflictos como dinamizadores del cambio y la transformación social, eso sí, hacia un mundo con otras posibilidades éticas, políticas y estéticas, diferentes a las que la violencia ha ofrecido.

El *teatro foro*, desde la perspectiva de *teatro del oprimido* de Augusto Boal, consiste en un espectáculo basado en hechos reales, en el cual los personajes oprimidos y opresores representan un conflicto, poniendo de forma clara los intereses opuestos. Se escenifica lo que sucedería si las partes asumen actitudes competitivas: el desenlace es que el oprimido fracasa. Luego el público es invitado por el Curinga (comodín o animador del foro) a entrar en escena y

sustituir al protagonista (oprimido), buscando con ello extraer del público alternativas para el problema planteado en la escena. Se espera que al involucrar a los espectadores se obtengan otras formas de gestionar el conflicto desde sus deseos y representaciones, al mismo tiempo que los involucrados hagan conciencia de los elementos de los discursos y prácticas que condicionan nuestras maneras de hacer y pensar. Al tomar conciencia, el oprimido reconoce su situación de opresión y puede elegir una solución alternativa. El efecto deseado del *teatro foro* es: “el aprendizaje de los mecanismos por los cuales se produce una situación opresiva, el descubrimiento de tácticas y estrategias para evitarla y el ensayo de esas prácticas” (Boal, 2015).

Otra alternativa está en la *biodanza*, un sistema creado por el antropólogo chileno Rolando Toro, que combina gesto, música y emoción para activar el núcleo afectivo, “promueve la integración del sentimiento y pensamiento en la acción del individuo como especie” (Fundación Escuela Colombiana de Biodanza, 2013-2017); permite también, a través de la danza espontánea con otros, percibirse como parte de la totalidad, tomar conciencia de sí y conectarse con las emociones.

También es posible pensar la *cartografía social* como práctica restaurativa. Esta se ha planteado como una metodología de investigación social para el análisis territorial, cuya particularidad consiste en subvertir los lugares de enunciación al dar la voz a las comunidades locales y cuestionar el método cartesiano de producción de conocimiento (Montoya, García y Ospina, 2013). Consideramos que los aprendizajes que provee pueden usarse como dispositivo para la transformación de las comunidades y que satisface los principios que antes hemos expuesto de las prácticas restaurativas, en tanto parte del reconocimiento de que todos los actores sociales tienen unos saberes por compartir, más aún si se trata de un conflicto, y que todos pueden aportar en los procesos de construcción, ya no en términos de conocimiento como lo es cuando se trata de una investigación, sino en términos de construcción de paz.

Sobre la cartografía social, Vladimir Montoya y colaboradores (2013) han dicho:

El horizonte de esta forma de producción de conocimiento es la creación de espacios de encuentro y mediación de significados en los cuales los sujetos involucrados comparten, aportan, enseñan y aprenden. Andar dibujando y dibujar andando, bien podrían ser las premisas de esta forma de generar representaciones desde los territorios. Presentaremos la cartografía social como posibilidad de una producción dialógica y situada del conocimiento que tiene entre sus recursos la imagen audiovisual, las memorias recreadas en los recorridos, las historias y relatos de vida, las fotografías y los archivos gráficos, el dibujo y la expresión creativa, así como los mapas dibujados colectivamente e integrados después en sistemas de información geográfica (Montoya, García y Ospina, 2013, p. 192).

La invitación que hacemos en este trabajo es a trasladar esta metodología de análisis territorial hacia la comprensión de las espacialidades de la escuela

con sus discursos, prácticas e imaginarios. Así que proponemos *ejercicios de mapeamiento* como estrategia para identificar los conflictos escolares y sus elementos desde las diferentes narraciones, para encontrar maneras de restablecer las relaciones y para reparar los daños causados en la comunidad educativa. Observamos que la cartografía social es un acto corporal que, si se genera el espacio apropiado, puede hacer emerger, además de las representaciones, los sentidos que atribuimos a los hechos, y, como señalamos anteriormente, develar la red de relaciones de las que los sujetos hacen parte para invitarlos a la acción. Desde nuestra perspectiva, esta es una forma de cambiar la realidad social.

Como estas, otras herramientas pueden ponerse en función de un encuentro restaurativo en los espacios educativos, bien para promover formas afectivas de comunicarse, para gestionar conflictos intersubjetivos, para reconocer las violencias que se reproducen en la cultura, o bien para provocar la transformación de prácticas en pro de una cultura desprovista de violencia, en fin, para pensarnos y sentirnos desde la vulnerabilidad y la interdependencia.

CONCLUSIONES

Las prácticas restaurativas, como el marco de la justicia restaurativa, buscan formar sujetos éticos que sean capaces de reconocer al otro desde el igual valor de las diferencias, de mirar su rostro y establecer maneras de vivir juntos, en las cuales las diferencias y las contradicciones sean oportunidades que dinamicen y transformen positivamente las relaciones sociales. Estas prácticas permiten que los miembros de una comunidad se responsabilicen de los efectos de sus acciones y se reconozcan como seres en interdependencia, por lo cual ellas posibilitan el restablecimiento de lazos morales.

Las prácticas restaurativas amplían el espectro de la justicia restaurativa debido a que superan el ámbito de la atención a las violencias y permiten prevenir, promover, atender y hacer seguimiento a las diversas situaciones que afectan la convivencia. Permiten asimismo transformar los conflictos y prevenir violencias con ánimo de resolver las contradicciones, reconciliar a las partes, reparar los daños y mejorar la comunicación.

Las prácticas restaurativas se configuran como acontecimientos pedagógicos si logran producir procesos de subjetivación para quienes participan en ellas, favoreciendo así procesos de reflexión conjunta entre los actores escolares, transversalizados por el diálogo, la participación y la construcción de consensos.

El cuerpo visto como espacio de la subjetividad invita a pensar otras prácticas pedagógicas en las que los aprendizajes cobren sentidos y adquieran proyección. Sentidos que pueden posibilitarse a partir de experiencias corporales.

Las prácticas restaurativas promueven y alientan la comprensión positiva de la diferencia como motor de la evolución y como parte de nuestras relaciones sociales, el conflicto como dinamizador de estas y el respeto y el reconocimiento del otro como punto de partida, ya que son estos elementos los que facilitan la comunicación a través de la escucha y la construcción colectiva, que es producto de la cooperación. Intrínseca a la práctica como acontecimiento pedagógico está la voluntad de transformarse en el proceso dialógico. Es por ello que en las prácticas restaurativas los conflictos se ven como oportunidades para aprender.

Las prácticas restaurativas suponen reconocer las necesidades de cada comunidad, desde sus particularidades, para que colectivamente se dé contenido a lo que significar vivir juntos; parten de la aceptación de que toda representación que se pretenda universal es violenta en sí misma, al negar la diferencia, y por ello las respuestas construidas buscan hacer de las contradicciones una oportunidad para tejer relaciones desde el reconocimiento de la vulnerabilidad y la interdependencia.

Buscar la transformación de los actores escolares a través de las prácticas restaurativas implica ser flexibles y tener la capacidad de salirse del libreto de las prácticas definidas por la literatura especializada; implica pensar con los diferentes actores cuáles son sus necesidades, cuáles son las relaciones que los atraviesan y la finalidad que desean atribuir a las prácticas restaurativas, para finalmente llegar a consensos sobre el cómo.

REFERENCIAS

- Boal, A. (2015). *Juegos para actores y no actores*. Madrid: Alba.
- Castro, J. y Farina, C. (2015). Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 179-184.
- Congreso de la República (2013). Ley 1620. 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. Colombia.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). Introducción. En: *Diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 11-21). Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fundación Escuela Colombiana de Biodanza (2013-2017). *Biodanza*. Disponible en: <http://www.biodanzacolombia.com>
- Gallo, L. E. y Martínez, L. J. (2015). Líneas pedagógicas para una Educación Corporal. *Cuadernos de Pesquisa*, 45(157), 612-629.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Vizcaya: Gernika Gogoratuz.
- Gore, J. (1996). *Controversia entre las pedagogías*. Madrid: Morata.

- Jimeno, M. (s. f.) ¿Hay progreso en Colombia? La “víctima” y la construcción de comunidades emocionales. Documento. Disponible en: http://www.colombianistas.org/Portals/0/Revista/REC36/5.REC_36_MyriamJimeno.pdf
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En: P. McLaren y J. Kincheloe (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Grao.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Rei Argentina.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2013). Decreto 1965. 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. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (s. f.). *Guía pedagógica: Manual de convivencia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Molina, L. (2016). La dimensión social del perdón y la posibilidad de reinterpretarlo como un proceso de reconciliación con el daño. *Estudios de Filosofía*, 54, 151-176.
- Montoya, V., García, A. y Ospina, C. (2013). Andar dibujando y Dibujar andando: Cartografía social y producción colectiva de conocimientos. *Nómaditas*, 40, 191-205.
- Morales, J. A. (2016). *Educación para la paz. Prácticas restaurativas en la escuela del posconflicto*. Cali: Poemia.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 31, 26-33.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação y Sociedade*, 79, 85-123.
- Wachtel, T. (2013). Definiendo qué es restaurativo. Documento. Disponible en: <https://www.iirp.edu>

Capítulo 8.

Cómo usar en la escuela el enfoque restaurativo, o la metáfora de Martina y las gafas restaurativas

DIANA RESTREPO RODRÍGUEZ,
con la colaboración de Isabel Puerta Lopera

INTRODUCCIÓN

En muchas capacitaciones donde hemos tenido la oportunidad de reflexionar sobre el enfoque restaurativo con maestros y maestras, es recurrente que se pidan ejemplos prácticos acerca de las herramientas utilizadas en él. Esto es apenas natural, no solo por los retos que día a día se enfrentan en el aula, sino por la naturaleza misma del enfoque restaurativo.

Y es que este tipo de conocimiento, por haberse originado por fuera de la cultura occidental, en culturas autóctonas (Glenn, 2004), no parte de elaboraciones abstractas que luego buscan aplicarse, sino que se ha tratado de prácticas que, con su proceso de occidentalización, en los últimos decenios han pasado a formar teorías.

Es por esto que, para presentar algunas de las herramientas que pueden llevar a actuar con enfoque restaurativo en la escuela, he optado por usar una historia ficticia, un cuento, que se basa en muchas experiencias observadas y escuchadas en escuelas reales de Colombia. Sea este el momento para dar las gracias a todas las personas a quienes he tenido la bendición de acompañar en sus procesos de aprendizaje, los cuales, como podrán observar aquí, también han sido de enseñanza para mí.

La ficción sirve para ejemplificar en una semana lo que en la vida real se toma quizá de seis a diez meses, si hay buenas condiciones de trabajo. Por supuesto, se trata de un cuento, uno donde los y las estudiantes son bastante reales, pero las condiciones externas, de tiempo, de recursos, de cooperación, desafortunadamente representan más un ideal que una realidad actual. Sin embargo, no se trata de meras ilusiones o metas inalcanzables; todo lo contrario.

Por supuesto, cada una de las herramientas que se ejemplificarán en este texto, para ser puestas en práctica deben ser profundizadas, y por ello se remite a los materiales académicos que pueden ayudar a ello, pero se espera que quien lea el texto pueda hacerse una idea muy clara de lo que es el enfoque restaurativo en la escuela, cómo puede implementarse y qué puede generar, con la esperanza de que, siguiendo el ejemplo de Martina, la protagonista del relato, empiece a ser aplicado por cada maestro y maestra, sin importar el área de conocimiento o el nivel en el que se desempeñe.

LUNES: EL INICIO DE CLASES

El año pasado Martina salió a vacaciones más agotada que nunca: ¡hasta pensó en renunciar! Las dos primeras semanas de descanso solo pensaba en de qué otra manera podría obtener su sustento, y se sentía sumamente triste pues toda su vida había soñado con ser una maestra. Durante una experiencia que tuvo en las dos semanas siguientes, la cual no corresponde contar en este momento, Martina obtuvo un regalo: unas gafas mágicas cuyo poder era permitir verlo todo desde un enfoque restaurativo (Restrepo Rodríguez y Buitrago Escobar, 2018). Quienes se las dieron le recomendaron que las usara en la escuela, y le aseguraron que con esto toda su perspectiva cambiaría y podría volver a reencontrarse con el amor con el que empezó el primer día.

Martina aún recuerda ese momento: la primera vez que fue maestra de una escuela. Estaba muy emocionada (Freire, 2015, pp. 24-27), soñaba muchas cosas, imaginaba cómo iba a ser ese primer día de clases, pero también pensaba en lo que pasaría dos, tres, diez y hasta treinta años después con esas personas, y se llenaba de esperanza.

Así mismo se levantó Martina este lunes, el primer día de escuela con los niños y las niñas, pues ya desde antes estaba trabajando con sus compañeros y compañeras y les había compartido algunas de sus nuevas ideas. Desde que sonó el despertador, el que normalmente odiaba, abrió los ojos con alegría y rápidamente comenzó a organizarlo todo, empezando por limpiar muy bien sus gafas, las cuales se puso desde que abrió la puerta de la casa para salir a tomar el autobús.

Al llegar a la escuela, lo primero que las gafas le permitieron ver era que los pupitres no estaban bien organizados. Estaban sí muy limpios, y muy rectos, en filas perfectas, mirando todos hacia el tablero, pero esto impediría que todas las personas se pudieran ver de cuerpo entero, y entonces no podrían conocerse. Así que reorganizó todo en un círculo, en el que no cabía muy bien su escritorio grande de profesora, por lo que decidió dejarlo atrás con sus cosas y usar solo la silla (Restrepo Rodríguez y Murillo Granados, 2018).

Cuando niñas y niños empezaron a llegar, Martina pudo ver la necesidad de empezar con una presentación un poco diferente a la que hacía cada año, donde decía su nombre, la alegría que le daba conocer a sus nuevos estudiantes o volver a ver los antiguos, y cómo trabajarían en clase, para luego llamar a lista. Esta vez, como los lentes restaurativos le hacían ver, era importante hablar de sus límites personales e invitar a todos y todas a hacer lo mismo (Juul, 2012). Así que al presentarse les dijo a todos que la podían llamar Martina, profe, Martinita incluso, pero que no le gustaba que le dijeran mamá, mami, vieja... Ni que le pusieran apodos a menos que primero se los explicaran y le preguntaran si le gustaban; recordó que una vez una alumna le empezó a decir “hojarasca”. A ella le gustaba porque la niña le explicó que le decía así

porque siempre recordaba el cuento de un paisaje muy hermoso lleno de hojas de árboles de colores. También les dijo que si querían la podían saludar con un abrazo y preguntarle lo que quisieran menos acerca de su propia familia, porque no se sentía bien hablando de eso.

Luego mostró a todas las personas un loro de peluche y les dijo que este sería el *objeto de la palabra*, que lo iba a hacer rotar por el círculo hasta que llegara de nuevo a ella para que cada niño y niña hablase, cuando lo tuviera, sobre sus límites personales frente al grupo: cómo quería ser tratado o tratada, qué cosas le gustaban o no. Todas las personas dijeron muchas cosas y se sintieron bien pudiendo pedir cómo querían ser tratadas. Al final Martina leyó un listado de varias cosas que casi todas las personas querían: que no les tiraran cosas, que no les gritaran, ser escuchadas cuando hablaran, que no se burlaban si alguien se equivocaba en algún ejercicio en clase. También se dijeron cosas curiosas; por ejemplo, un estudiante pidió que por favor no se rieran de sus zapatos, que siempre que lloviera iban a llegar sucios, pues en su cuadra no había pavimento y era imposible no ensuciarse, y otra pidió que por favor nadie la tocara nunca, porque no le gustaba el contacto físico, y otra pidió que cuando la vieran llorando alguien le diera la mano porque eso la tranquilizaba. Entonces Martina les preguntó si estaban de acuerdo en respetar todos esos límites personales para que nadie se sintiera mal en el grupo, y para su sorpresa todos y todas estuvieron de acuerdo y se mostraron bastante emocionados.

Aprovechando que se encontraban en círculo y que el objeto de la palabra había funcionado bien (Costello, Watchel y Wachtel, 2012; Choya Forés, 2015), Martina pidió que en la siguiente ronda en que se pasara el loro de la palabra, cada persona dijera qué quería aprender ese año. Al terminar, ella explicó con alegría que varias de las cosas que querían aprender estaban en el programa del curso, y pasó a explicarlo y escribirlo en una cartelera; luego, en otra, escribió cinco temas —el cambio climático, la anorexia, la salsa, el infierno, cómo ser futbolista profesional— sobre los que algunas personas querían saber más y le dijo al grupo que para cada día informaría los objetivos al empezar, y si se cumplían antes de que se acabara el tiempo, se tratarían esos otros temas, o se podría dedicar el tiempo a alguna actividad lúdica que el grupo quisiera (Restrepo Rodríguez y Murillo Granados, 2018).

Después del descanso, y siempre sentados en círculo, Martina dibujó en un pliego de papel una estrella de cinco puntas y la puso en el centro (Triangle, 2019). Explicó luego que cada punta de esa estrella iba a representar algo necesario para que el grupo pudiera cumplir los objetivos de convivencia y aprendizaje de los que habían hablado toda la mañana, y que la idea era que cada persona dijera qué cosas creía necesarias, mientras ella tomaba nota y verificaba al final si había algunos puntos compartidos por la mayoría. Así lo hicieron, y el resultado dejó feliz a Martina. Aunque se dijeron muchas cosas, luego de hablar mucho, y en medio también de algunas bromas, el grupo concluyó que

la estrella se formaría por: ser amables siempre, no decir mentiras, no coger las cosas de los demás sin permiso, que la profesora volviera a explicar algo si no se entendía, no hablar mientras la profesora estuviera explicando algo.

Martina pegó la estrella a un lado del tablero y preguntó si todos y todas estaban de acuerdo en colaborar con que esos cinco puntos se cumplieran, ante lo cual respondieron que sí de forma animada. Entonces, explicó que haría también esa misma estrella en algunas hojas de bloc que dejaría siempre en el escritorio, y que cuando ella o cualquier persona notara que quizá alguien no estaba cumpliendo con esos puntos, se le entregaría la estrella para que reflexionara e indicara de qué tamaño —si grande, mediano o pequeño, o inexistente— era cada uno de los rayos de la estrella según el comportamiento de esa persona. Quienes recibieran la estrella hablarían aparte con Martina al final del día sobre eso, para averiguar a qué se debía y qué impactos se estaban generando con esas acciones.

Con esta actividad acabó el día, y Martina se fue a su casa feliz, llena de expectativas y de energía.

MARTES: LOS PRIMEROS GRANDES RETOS

Cuando Martina se dirigía a la escuela pensaba en el gran reto que le esperaba, porque no solo debía tener en cuenta los límites personales propios y los que cada estudiante había manifestado el día anterior, sino que también tenía que avanzar rápidamente en sus temas de clase. Cuando llegó a su aula, el pequeño temor que tenía ante los desafíos que esta nueva forma de ver le imponían la hicieron llegar casi al pánico: las gafas empezaron a mostrarle que debía tener mucho cuidado con la forma en que se expresaba, pues era muy importante que hablara desde el yo (Restrepo Rodríguez y Murillo Granados, 2018; Márquez Guanipa, Díaz Nava y Cazzato Dávila, 2007), es decir, que evitara las expresiones donde definiera u ofendiera a las otras personas y, en cambio, utilizara *declaraciones afectivas* (Pomar Fiol y Vecina Merchante, 2013), diciendo siempre cómo se sentía frente a una situación adversa o cómo la percibía, sin emitir juicios de valor contra quien la estuviera produciendo, para evitar que pudiera haber reacciones agresivas que dañaran el buen clima escolar, pues para ellos y ellas no sería lo mismo que Martina les dijera: “¡Eres un perezoso!”, a que expresara: “¿Ves cómo puedes lograrlo cuando te esfuerzas?”, o tal vez: “Sentiría que mi esfuerzo en preparar la clase ha dado resultado si los demás también se esfuerzan”. También le mostraron las gafas lo importante que era fomentar este tipo de diálogo entre sus estudiantes. Diálogos en que, luego de escucharse, todos y todas fueran capaces de decir lo que tienen para decir, pero sin olvidar el respeto y el reconocimiento del otro o la otra.

Igualmente, las gafas le mostraron que era muy importante diseñar alguna estrategia preventiva (Martínez-Otero Pérez, 2001) para que el grupo y ella misma supieran cómo reaccionar en caso de que alguien, en algún momento, perdiera el control. Algo así como: “Cuando te llenes de ira, retírate por un rato del lugar donde estabas cuando se produjo, respira profundo y cuenta hasta diez, golpea una almohada o cojín para descargarte y trata de convertir tu ira en indignación para reclamar tus derechos”, o: “Es bueno que pongas en palabras aquello que te molesta”. Le recordaron que cada estudiante es diferente por lo que su relación con cada uno y una también debía serlo, y que era, muy, muy importante tener en cuenta la historia personal de cada persona al momento de atender cualquier situación difícil.

Así mismo le hicieron ver que en todas las actividades, en cada momento de su relación con los y las estudiantes, debía regir el equilibrio entre unos límites bien claros que se cumplieran para todas las personas, y un apoyo permanente que no cayera en el asistencialismo; debía evitar otras actitudes como llegar a la indiferencia frente a su trabajo, de manera que para ella fuera lo mismo que los niños y las niñas aprendieran o no, caer en la tentación de establecer con ellos y ellas una relación que dejara en claro quién era la maestra o, lo que es lo mismo, quién era la que mandaba; o dejarse llevar por el pesar y ser condescendiente con los y las estudiantes que requerían esforzarse para ponerse al día en sus estudios y aceptarles todo tipo de disculpas para eludir sus responsabilidades (McCold, 1996). Y, como si fuera poco, que nunca podía hacer sentir vergüenza a ninguno ni ninguna de sus estudiantes, o esto tendría consecuencias catastróficas, porque la vergüenza podía generar reacciones contraproducentes en esos seres humanos, de tal manera que podían aislarse, huir, dañar a otros o dañarse a sí mismo (Langón Cuñarro, 2000).

Martina se sintió tan agobiada con todo esto, porque casi todos los niños y las niñas ya estaban dentro del aula y era la hora de iniciar clases y sus temas no podían esperar, que decidió quitarse las gafas y empezar con su clase de una buena vez. Las primeras tres horas todo transcurrió con tranquilidad, pero después del primer descanso no sucedió lo mismo. El ambiente era extraño, se notaba una tensión que atravesaba el aula, y aunque había silencio mientras ella explicaba, podía notar que gran parte del grupo no estaba prestando atención, se miraban entre ellos, y se oían algunos murmullos en la parte de atrás... Con tantas cosas que Martina pensaba, olvidó organizar el aula en círculo como el día anterior.

De repente Manuel se levantó y le lanzó una patada a Diego, que lo golpeó de costado y lo arrojó al piso. Rápidamente los amigos de Diego empezaron a darle puños a Manuel, y los amigos de Manuel a su vez hicieron lo mismo, mientras se formaba un círculo alrededor por el resto del grupo que animaba a uno u otro contrincante. Martina miró atentamente con las gafas, pero ellas no le decían nada sino “advertencia, no hay mecanismos de prevención”

(Vásquez, 2012). Entonces llamó con un grito desde la puerta del salón a su compañero Eduardo, profesor del aula del lado, quien llegó para separar a los estudiantes, no sin arriesgarse a recibir un buen golpe (Greco y Zanetti, 2013).

Después llegó también Martha, una coordinadora, a apoyar en la situación; ella fue con Diego a la enfermería mientras Eduardo salió a la cafetería a conversar con Manuel. Martina, en cambio, debía intervenir en su grupo, y las gafas fueron de gran ayuda para mostrarle lo que debía hacer. Rápidamente pidió que todos se sentaran en círculo como el día anterior, y como se lo indicaban sus lentes restaurativos, evitó a toda costa preguntar quién había tenido la culpa de esa pelea, o de acusar a Manuel, o de reprochar a nadie en el grupo (Umbreit, 2008). Sacó de nuevo el loro de peluche e indicó que lo usarían para pasar la palabra, en orden, para que, máximo en un minuto, cada persona por favor le dijera qué había pasado, pero que trataran de no culpar a nadie sobre lo sucedido, sino, simplemente, que dijeran qué pensaba cada uno y cada una que había pasado hacía algunos momentos en el salón.

El loro empezó a girar, y con él la palabra. Solo en un par de ocasiones tuvo que recordar Martina que no se trataba de culpar o hablar mal de ningún compañero. Luego de esa primera ronda había acuerdo dentro del grupo en lo siguiente: Diego había insultado a Manuel durante el descanso, porque este último había invitado a salir a Diana, la novia de Diego (Larrosa, 2010). Manuel le había respondido retándolo a pelear, pero Diego no quiso hacerlo y le dijo que no valía la pena porque Diana nunca querría salir con alguien tan estúpido como él; debe tenerse en cuenta que Manuel siempre ha tenido problemas con sus notas en materias como matemáticas y español y esto lo ha afectado bastante.

Antes de pasar de nuevo el loro de la palabra, para una segunda ronda, Martina preguntó al grupo cómo lo que había sucedido impactaba o afectaba al grupo. Esta vez las respuestas fueron numerosas y variadas: algunos pocos dijeron que no veían que el grupo o ellos se afectaran de ningún modo, pero la mayoría indicó sentir miedo, estar tristes por el mal ambiente, sentirse confundidos en cuanto a no saber de parte de quién ponerse. Dos intervenciones llamaron la atención de Martina. La de Diana, la novia de Diego, pues solo había dicho que no veía cómo ella o el grupo se podía afectar, que era un problema de ellos, pero parecía contenta al decir esto —y las gafas le mostraron a Martina que era importante profundizar en la situación de Diana, ya que la actitud de Diego era bastante posesiva y que ella no evidenciara ningún problema sino que antes bien pareciera agradada porque “se pelearan por ella” mostraba posturas propias de opresiones de género (Bourdieu, 2000; Boal, 2014; Cudd, 2006) que era importante atender; lo restaurativo implica que las personas que conviven estén en igualdad de condiciones, en sentido material y amplio (Esquivel Marín, 2018)—. Y también la intervención de Andrea, lo que dijo sobre Manuel: que él hace parte de una banda y muchas veces amenaza a

las personas, como lo había hecho con Diego, aunque casi nadie se dio cuenta, antes de salir a la cafetería con el profe Eduardo. Las gafas mostraron que era muy importante que Martina pudiera hablar a solas con Diego y Manuel, por separado, para verificar si estaban en capacidad de realizar un diálogo restaurativo al otro día o si había que pedir ayuda externa para activar alguna ruta que previniera que las violencias continuaran fuera de la escuela o al día siguiente en ella.

Para la tercera ronda, Martina preguntó a todas las personas del grupo qué creían que se podía hacer para evitar esos impactos negativos y qué pensaban acerca de que ella intentara hablar con Diego y Manuel para que arreglaran las cosas; si en ese caso los amigos de Diego y de Manuel también estaban dispuestos a dialogar. Es verdad que algunas personas dijeron que lo que se debía hacer era expulsar a Diego, ante lo que Martina recordó que la idea era que cada persona dijera, desde el yo, desde sí misma, cómo podía aportar a que el ambiente del grupo estuviera mejor. Entonces las ideas empezaron a fluir, y todos y todas querían hablar, por lo que Martina decidió dedicar una ronda más a este tema, antes de hacer un resumen de lo que allí se había hablado, en donde quedaba claro que el grupo no quería empezar el año con peleas, que querían aprender y que esperaban y deseaban que Diego y Manuel pudieran hablar y solucionarlo todo.

Entonces Martina aprovechó el segundo descanso para pedirle el favor a una compañera, luego de explicarle la situación, de que se hiciera cargo de su grupo por una hora, mientras ella hablaba con Diego y Manuel. Tan pronto eso estuvo decidido, Martina limpió bien las gafas y pudo ver que debía empezar por hablar con Diego, quien era el que había quedado más golpeado y que aún se encontraba en la enfermería en espera de que algún familiar viniera a recogerlo para ir a casa a descansar (Martínez Pérez y Gorjón Gómez, 2018).

Confiada en que sus gafas, que ya le indicaban que hablaría con su estudiante usando las preguntas restaurativas (Watchel, 2013), le dirían cómo llevar a cabo la conversación, Martina entró segura a la enfermería, en donde Diego la recibió con cara de no querer hablar con nadie.

—¿Cómo te sientes, Diego, estás bien? ¿Podemos hablar?

—Sí, sí, estoy bien, pues como quiera, yo no hice nada, usted vio, Manuel me pegó.

—Sí, algo vi, pero realmente no entiendo, ¿qué fue lo qué pasó?

—Pues nada, profe, que Manuel es así, quiere siempre imponerse a todo el mundo, pero yo no me dejo de nadie.

—¿Cómo así?

—Es que Manuel le quiere caer a mi novia, y eso no se lo permito, entonces me pegó para intimidarme, pero yo no le tengo miedo a él ni a nadie, pero no

se preocupe que eso lo resuelvo yo afuera de la escuela, a mí me gusta estudiar, yo no quiero problemas aquí.

—¿Y cómo te sientes con que él esté interesado en tu novia?, ¿y ella qué piensa de todo esto?

—Pues me da rabia que él quiera salir con ella; ella me dice que a ella no le interesa él, entonces me parece que me irrespeta si la invita a salir cuando sabe que es mi novia.

—¿Pero en qué te afecta si ella no quiere salir con él?

—Cómo le explico... Yo confío en ella, pero es que me hace quedar mal ante todo el mundo, como que yo no tuviera pantalones, si no hago nada.

—¿Y entonces cómo reaccionaste?, ¿qué pasó cuando te enteraste de que él invitó a salir a Diana?

—Pues lo insulté, le dije que era un estúpido, y que Diana nunca saldría con él; yo iba a dejar las cosas así, ¿si me entiende? Pero ahora que me pegó no se puede. Esto hay que arreglarlo.

—¿Y qué crees que causó que lo insultaras?

—Pues que él me pegó y que ahora toca arreglarlo todo, como le digo, con más fuerza.

—¿Y qué piensas de todo eso, de como se han dado las cosas?

—Pues no sé, yo no entiendo para qué empezó a molestar, igual debió dejar todo así, pero a Manuel le gusta arreglar todo a golpes, ¡como sabe que tiene respaldo!

—¿Qué respaldo?

—No, profe, no quiero hablar de eso.

—A mí me han dicho que él hace parte de una banda, y me preocupa que me digas que vas a arreglar las cosas por fuera de la escuela y que se tienen que arreglar a la fuerza. Estoy hablando contigo para poder ayudar a que puedas resolver las cosas con él de otro modo, porque ¿qué crees que podría pasar ahora si las cosas van como siguen?

—Pues nos va a tocar resolver esto por las malas, afuera, y como él tiene apoyo, yo voy a tener que buscar apoyo también. Yo no quería profe, pero ya qué más hago, no me puedo dejar tampoco.

—¿Y cómo te sientes con eso?

—Pues yo no le voy a decir mentiras, a mí me da miedo, porque esa banda donde él está es bien fuerte, pero yo no soy un cobarde.

—¿Y cuál crees que podría ser otra manera de resolver todo esto?

—Pues no sé... Si él se disculpara conmigo, o, aunque no se disculpara, porque yo también me defendí del golpe, y tampoco es que me haya pasado nada grave, solo un par de moretones, pero que al menos me dijera que si Diana no

quiere salir con él pues él va a respetar mi relación con ella y no se va a meter más, pues ahí podría quedar todo.

—Y si cuando yo más tarde hable con Manuel, como lo estoy haciendo contigo, y él está dispuesto a que mañana a primera hora, mientras está el grupo en educación física, ustedes dos hablen con mi ayuda, y se compromete conmigo a que no va a hacer nada por fuera de la escuela hasta entonces, ¿tú también quisieras hablar con él y te comprometerías a lo mismo?

—Pues claro, eso sería mucho mejor. Pero lo que sí, profe, es que no crea que yo le estoy pidiendo clemencia, que soy un cobarde, ¿si me entiende?

—Pues yo personalmente no creo que nada de esto implique cobardía, y todo lo que hablemos quedará entre nosotros (Etxabe Merodio *et al.*, 2016), pero yo solo le diré que hablé contigo y que a ti te parece bien que mañana se reúnan a hablar con mi colaboración y qué si él acepta lo mismo, tú te comprometes a que por fuera de la escuela no pasará nada, y yo te aviso más tarde qué dice Manuel.

—Bueno, profe, listo, vamos a ver qué dice.

Animada al ver que había una posibilidad de diálogo, Martina se dirigió a la cafetería donde encontró a Manuel aún con Eduardo. Le pidió entonces que fueran a hablar a un salón con más privacidad y allí le explicó que había hablado también con Diego, y que lo único que quería era ayudar a que las cosas se resolvieran, que no se iba a poner de parte de ninguno y que lo que hablaran en ese momento quedaría entre ellos; que no sabía qué más podría pasar, porque como él sabía en el reglamento escolar se establecía que en caso de que algún estudiante golpear a otro llamarían a los padres de familia, pero que esa era una decisión del Comité Escolar de Convivencia, que seguramente más adelante hablaría con ellos también, pero que era más fácil si antes ya habían resuelto algo, y que ella como su profesora, que los conocía tan bien a ambos desde hace ya más de tres años, quería ayudar. Entonces se sentaron y Martina le preguntó:

—Manuel, ¿qué fue lo que pasó?

—Pues, profe, usted vio que yo le pegué a Diego, pero lo que no sabe es que él me estuvo insultando antes frente a todo el mundo, me dijo que yo era un idiota, que un estúpido, y que nadie se fijaría nunca en mí porque era muy bobo, y pues yo sí le dije que no quería problemas aquí, que lo arregláramos afuera, pero él como es tan cobarde me dijo que no, y entonces ya ahí sonó el timbre para entrar a clase, y yo traté de calmarme pero eso me daba vueltas en la cabeza, y todos me miraban, entonces no, yo me tuve que levantar y darle. Pero él después también me pegó, vea que aquí tengo un morado y todo.

—¿Y quieres que vayamos a la enfermería? ¿No te sientes bien?

—No, profe, eso es una bobada, yo estoy bien, solo digo que... cómo le explico, que fue una pelea, no que yo lo atacara ni nada.

—¿Y cuáles crees que son los efectos de lo que pasó?

—Pues yo creo que al grupo le quedó claro que no soy ningún cobarde, y también que Diana va a ver que sí me interesa de verdad.

—¿Cómo así?

—Pues, profe, la cosa es que, pues, la verdad es que Diego sí tenía motivo para enojarse, pero no para decirme frente a todos que yo soy bobo. Porque yo invité a salir a Diana enfrente de él, y pues si a mí me hicieran eso, ¡mejor dicho!

—Entonces entiendes que Diego se enojó por algo que hiciste, pero ¿y cómo crees que se sintió Diana con todo esto?

—Pues no sé, de pronto ve que me interesa en verdad y acepta salir conmigo, aunque la verdad yo creo que ella no quiere, pero es que a mí me gusta... Igual lo más importante es que el grupo no crea que yo soy un cobarde.

—Bueno, a ti te puede gustar, pero si ella no quiere salir contigo, tienes que aceptarlo. Creo que es importante que más adelante podamos hablar de eso, pero por ahora hay algo que me preocupa, Manuel, y es que ustedes por fuera de la escuela se vayan a pelear. ¿Tú qué piensas de eso?

—Pues sí, profe, no crea, yo soy un caballero, si ella no quiere no pasa nada. Y pues lo otro sí... qué le digo..., yo ya le pegué a Diego, ya demostré que soy un hombre, pero yo conozco a Diego y él no es ninguna gallina, él no va a querer quedarse así, entonces toca arreglarlo todo afuera, aunque a mí él ni me cae mal.

—Entonces, ¿estarías dispuesto a hablar con él?

—Pues si él quiere, sí, ¡pero si se mete conmigo, yo no respondo!

—Pues yo hablé antes con él y me dijo que le gustaría hablar y que se podría comprometer, si tú haces lo mismo, a no arreglar las cosas por fuera ni hacer nada, para que mañana a primera hora, mientras el grupo está en educación física, puedan hablar con mi ayuda. ¿Tú estarías de acuerdo, te podrías comprometer a los mismo?

—Sí, profe, está bien, yo me comprometo.

—Bueno, Manuel, me alegra mucho que ambos quieran hablar, pero quisiera preguntarte otra cosa: ¿Tu cómo crees que afectó al grupo lo que hiciste durante la clase?

—Pues yo sé que afecté la clase y que no se pudieron cumplir los objetivos, y yo también me afecté, porque ¿se acuerda que yo fui el que pidió que viéramos el tema de cómo ser futbolista profesional?, y si seguimos así, no vamos a alcanzar.

—¿Y crees que pueda haber pasado algo más?

—Pues, no sé, de pronto también usted se siente mal, y pues que empiecen a hablar por ahí que su grupo se sale de control, o de pronto las niñas se asustaron, no sé.

—Bueno, ya buscaremos un espacio en el grupo para que podamos hablar de todas estas cosas. A mí sí me afectó, pero no por lo que digan los demás, sino porque me entristece mucho que ustedes que se conocen de hace tanto tiempo y que podrían apoyarse tanto, y que tienen gustos tan parecidos, terminen peleando, y me preocupa que se hagan daño y también que tengan problemas para avanzar en su aprendizaje, y también que el ambiente en la clase no sea seguro y agradable para todos y todas. Pero me alegra que hayas podido hablar conmigo con sinceridad, y que mañana nos vamos a ver para hablar también con Diego, y recuerda que la idea es que no haya ninguna agresión, ni física ni en palabras.

—Sí, profe, yo la respeto. Usted ha sido siempre muy bien conmigo, no se preocupe.

—Muchas gracias, Manuel. Ya Diego salió para su casa, pero tú puedes volver a clase conmigo.

Al regresar al salón Martina informó que ya había hablado tanto con Diego, quien estaba bien y se había ido a su casa a descansar, como con Manuel, que mañana hablarían ambos, y le pidió al grupo entero que apoyara esto, evitando hacer comentarios. Les dijo que más adelante también harían una actividad para hablar, en grupo, de lo sucedido, pero que por favor ahora se tranquilizaran y avanzaran en los temas de clase, y así hicieron.

Cuando terminó la jornada, Martina se sentía realmente muy cansada, pero también satisfecha de la forma en que había gestionado las cosas. Pero ya necesitaba quitarse las gafas, porque no paraban de mostrarle cosas y cosas que podía hacer con el grupo y con los y las estudiantes, pero ella necesitaba descansar. Ya llegaría más temprano a la escuela al otro día para prepararse para el diálogo entre Diego y Manuel.

MIÉRCOLES: UN PEQUEÑO ENCUENTRO RESTAURATIVO Y UN CÍRCULO CON EL GRUPO

Ese día Martina lo primero que hizo al levantarse fue ponerse sus gafas, las cuales le recordaron que debía llegar antes que sus estudiantes para preparar el encuentro entre ellos (Watchel, 2013). Se arregló y llegó temprano, pidió prestado un pequeño salón y, como los lentes le hicieron ver, puso dos sillas, una frente a otra, a unos dos metros de distancia, donde les pediría a Diego y a Manuel que se sentaran, y ella puso su silla como formando un triángulo con las de ellos, para poderlos ver a los dos y quedar de cierto modo en la mitad, pero asegurándose de que ellos se miraran de frente, pues el diálogo sería entre

ambos; ella solo iba a ayudar a que no hubiera agresiones y a que la conversación se diera de la mejor manera. También habló con la coordinadora, que estaba por allí, y le contó lo que iba a hacer, pidiéndole que estuviera cerca en caso de que necesitara ayuda si las cosas se salían de control. Y llevó vasos de agua para los tres y también unas galletitas.

Cuando estuvieron sentados les recordó que había hablado con los dos el día anterior y que ambos estuvieron de acuerdo en dialogar. Que ella iba a decidir el orden de la palabra para facilitar la conversación, pero que el diálogo era entre ellos, que todo lo que se dijera iba a quedar allí y les pedía que se comprometieran con esto, que de considerarlo necesario ella haría pausas o saldría a hablar con cada uno por separado. Les recordó que para que el diálogo pudiera realizarse tenían que partir del respeto, sin agresiones de ningún tipo, ni gritos (Aldort, 2009) ni insultos, y que era muy importante que se respetaran mientras quien tenía la palabra hablara. Les agradeció por estar allí y para empezar pidió que cada uno dijera algo positivo que conociera del otro. Esto inmediatamente los dejó sorprendidos, pero Diego dijo que Manuel era muy bueno en el fútbol, y Manuel, sonriendo, dijo que Diego era muy valiente. Martina no podía creer, que con solo haber hecho esto, el ambiente hubiera podido cambiar tanto, y aprovechando la situación le preguntó a Manuel qué había pasado.

La respuesta de Manuel fue similar a la que había expresado el día anterior. La misma pregunta le hizo luego a Diego con iguales resultados. Pasó entonces a preguntar a Manuel acerca de los efectos de lo sucedido, y luego le preguntó a Diego; en todo obtuvo respuestas similares a las del día anterior. Al principio tanto Diego como Manuel hablaban mirando a Martina, pero ella les indicaba con gestos o con palabras que le hablaran a su compañero. Sin embargo, cuando empezaron a hablar por turnos de los efectos de lo sucedido empezaron a dirigirse la palabra entre ellos, e incluso en un punto pareció que Martina ni siquiera estaba allí. Fue el momento en que dijeron cosas muy importantes, como que Manuel no iba a volver a invitar a Diana en público, y que Diego no iba a tratar de boba a Manuel, y se pusieron de acuerdo en que podían dejar las cosas así, que estaban a mano.

Entonces Martina los felicitó por ponerse de acuerdo y parafraseó (Uruñuela, 2019, pp. 171 y ss.) lo que había entendido que eran los compromisos de cada uno, para verificar que todo estuviera claro. Les agradeció, pero también les dijo que el grupo había sido afectado, y que le gustaría que hablaran un poco acerca de eso y pensarán qué podían hacer al respecto.

La conversación en este punto se tornó bastante animada y finalmente estuvieron de acuerdo en contarle al grupo, aunque sin entrar en detalles, que ellos ya no tenían problemas, y que les había parecido que hablar con ayuda de Martina había sido muy útil. Que presentaban disculpas a todos y todas por

los enfrentamientos, que se comprometían a no pelear, y en caso de no poderlo evitar, iban a pedir ayuda a Martina para hablar.

Martina aprovechó para preguntarles si después de manifestar esto al grupo les parecía bien que hicieran un círculo para que todos y todas se pudieran expresar al respecto (Zachariah, 2004), y les contó que también tenía planeada una actividad para que el grupo diseñara un plan de acción ante posibles peleas que se presentaran o ante otras situaciones que afectaran la convivencia en el salón. Con la respuesta positiva de Diego y Manuel, Martina se despidió de ellos para que acudieran a lo que quedaba de la clase de educación física, y se vieran luego en el salón.

Hacía mucho tiempo Martina no se sentía tan orgullosa de su labor, tan animada a hacer nuevas cosas con el grupo, y tan positiva en cuanto a las posibilidades de transformación que ofrecía la escuela. Eso le abrió el apetito, así que se apresuró a comer algo para luego estar en el aula esperando a que su grupo llegara.

Cuando niños y niñas llegaron, ya las sillas estaban en círculo y Martina tenía el loro de la palabra en sus manos. Lo primero que hizo fue pedirles a Diego y a Manuel que contaran a sus compañeros lo que había pasado. Después, otorgando en orden la palabra, pidió que cada persona manifestara cómo se sentía afectada por lo sucedido, y en la ronda siguiente invitó a que se dieran ideas sobre lo que se podía hacer. En la tercera ronda pidió que cada persona dijera lo que quisiera y de nuevo invitó a todos y todas a que si querían asumir algún compromiso con el grupo, lo hicieran. Lo que pasó en esta oportunidad no sorprendió a Martina, porque muchas personas habían ya manifestado que querían poder estudiar con tranquilidad y encontrar en la escuela un espacio más tranquilo que el que tenían en sus familias, donde muchos y muchas dijeron que siempre había mucho ruido, gritos y comportamientos violentos: muchas personas se comprometieron a no agredir de ningún modo a las demás del grupo o de la escuela. Cuando le tocó el turno para hablar a Manuel, él se comprometió a no volver a amenazar a nadie, pidió disculpas y también que se estableciera alguna especie de competencia deportiva donde pudiera invitar a competir a los compañeros que él sentía que le faltaban al respeto o lo querían hacer sentir inferior. Esta idea fue aplaudida por varios niños más, y también por algunas niñas, por lo que al final del círculo de diálogo Martina habló con el grupo y propuso que quienes habían tenido esta idea elaboraran un proyecto, con su ayuda, sobre cómo funcionaría la competencia; eso sí, aclaró que los juegos debían desarrollarse sin violencia y que les daría algunas ideas de juegos colaborativos. Aunque las gafas le advirtieron que de cara a promover el enfoque restaurativo era importante fomentar en las actividades lúdicas y deportivas la colaboración, más que la competencia, esto podría aceptarse como una actividad temporal que fuera mermando las violencias.

El grupo quedó feliz, y como aún quedaban dos horas, se pusieron a trabajar en los temas del curso. ¡Se avanzó como nunca: lograron ver los temas de dos días! Martina terminó el día llena de energía y confianza, y con muchas ideas: vio la necesidad de establecer mecanismos que permitieran a sus estudiantes evitar enfrentamientos en momentos de descontrol emocional, y también pensó en preparar un círculo de diálogo para la semana siguiente sobre temas de género (Arias Monge, 2012); pensó, en particular, en elaborar un círculo para hablar de lo que es y lo que implica respetar el consentimiento, especialmente en las relaciones entre niños y niñas.

JUEVES: LA PREVENCIÓN DEL CONFLICTO

Ese día Martina olvidó sus gafas. Esto la asustó bastante al principio, pero luego empezó a recordar todas las cosas que había aprendido en esa semana con los lentes restaurativos, y cuántas cosas aún no había podido aplicar, así que se tranquilizó y, recordando lo exitoso del proceso hasta el momento, mientras llegaban sus estudiantes, empezó a pensar en una actividad que haría al regresar del descanso, si la clase avanzaba con tanta agilidad como el día anterior. Y así fue. Dos horas de clase y faltaba poco para terminar con los temas académicos que se había propuesto abordar en la semana.

Terminado el descanso, Martina hizo un pequeño simulacro con el protocolo que tenía la escuela para casos de terremoto, el cual había sido practicado varias veces el año anterior. Todo salió muy bien, y solo generó la curiosidad de los otros profesores de la escuela, que no entendían por qué la profe Martina estaba haciendo esto en este día. Al volver al aula Martina explicó a sus estudiantes que así como era importante que todos supieran y practicaran qué hacer en caso de un terremoto, para que cuando sucediera el temor no hiciera que olvidaran todos los pasos y fuera posible evitar catástrofes, así mismo era muy importante que el grupo definiera algo similar para casos en los que cualquier persona, cualquiera de ellos y ellas, o incluso la misma Martina, sintiera que no podía controlar sus emociones (de ira, de llanto, de vergüenza, de tristeza, de desespero) e incumpliera por eso los acuerdos de convivencia con el grupo, algo como activar una alarma (que debían inventar y construir entre todos) con la que todos supieran qué hacer. Así que primero se hizo una lluvia de ideas sobre la alarma: pitos, campanas, pelotas fueron discutidos en sus pros y sus contras, hasta que a todas las personas les gustó la idea que dio Andrea: ella podía regalar una caja musical grande, en forma de silla, que se activaba cuando alguien se sentaba o hundía el asiento y hacía sonar la canción de *La Pantera Rosa*. Entonces era el momento de decidir qué harían cuando alguien activara esta alarma, que siempre estaría disponible en el aula de clase. Martina aclaró que se podían hacer muchas cosas: todos salir del aula por cinco minutos y volver a entrar, o realizar algún ejercicio físico conjunto, o todos

acostarse y volverse a levantar tres veces, etc.; pero que no podía ser algo que durara más de diez minutos, ni nada que implicara que la persona que activara la alarma tuviera que hacer algo sola o dar alguna explicación al grupo de por qué la había activado. Era importante que recordaran que la idea era poder dar un espacio de apoyo grupal a esa persona para que se pudiera calmar y superar el momento emocional que vivía.

Se abrió otra lluvia de ideas, hasta que el grupo se puso de acuerdo en que lo mejor era que se cantara una canción. Llegar a esto fue fácil; pero no tanto a qué canción. Finalmente eligieron una, aunque más adelante la podrían cambiar por otra, una canción que propuso Mario, que había aprendido en unas clases de yoga que hicieron en su barrio en diciembre, y que incluía movimientos con el cuerpo: la canción se llamaba *Flor mágica* (Lorenzo, 2014). Martina la puso en YouTube y todos y todas la cantaron. Así, decidieron cerrar cada día de clase con esta canción, por una semana, mientras se la aprendían de memoria.

Para terminar, Martina anunció que cada semana, los lunes, el grupo elegiría por votación a una persona que sería su ayudante, quien se pondría sus gafas durante las horas de escuela, explicando que estas gafas hacían ver todo desde un enfoque restaurativo. La diferencia frente a otras votaciones es que los criterios para elegir a la persona serían que fuera paciente, supiera escuchar, hablara con respeto a todas las personas, no juzgara a los y las demás ni se burlara de ellos y ellas, no tuviera comportamientos violentos y asistiera puntualmente. Cada persona al votar debería manifestar a todo el grupo por qué creía que durante la semana anterior esa persona se había desempeñado de esa manera; eso sí, solo se podía repetir ser ayudante después de tres meses de haberlo sido, porque la idea era que ojalá todas las personas pasaran por ese rol alguna vez durante el año.

Las funciones de quien fuese elegido o elegida ayudante serían las de velar por que se cumplieran los cinco puntos de la estrella, llenándola con quien, al parecer, no la estuviera cumpliendo, también debía estar atenta o atento a que se recordaran los acuerdos de convivencia adoptados por el grupo, y en general apoyar las actividades que se hicieran en el grupo para que siempre tuvieran un enfoque restaurativo.

Al llegar a casa, Martina, extrañando sus gafas, se las puso, y estas le sugirieron que empezara a llevar un libro donde hubiera un espacio especial para cada estudiante y otro para todo el grupo, para que anotara sus observaciones acerca de cómo cada persona y el grupo en general estaban desarrollando y fomentando el enfoque restaurativo. En este libro, le indicaron sus lentes, sería también muy útil anotar todo lo que ella pudiera observar acerca de cómo se relacionaban las personas, lo que le serviría en caso de que surgiera un conflicto para poderlo analizar mejor y hacer su mapeo. Martina se preguntó qué sería esto del mapeo, pero decidió quitarse las gafas y descansar,

solo las había usado por cuatro días... Ya tendría oportunidad en el año de aprender más cosas.

VIERNES: LA GESTIÓN DEL CONFLICTO

El día empezó con el ánimo muy alto, y de nuevo las actividades académicas avanzaron como nunca, por lo que Martina, cuando aún disponía de un poco más de tres horas, ya había terminado de dar los temas programados para toda la semana. Esto la hizo sentir dichosa, porque todos los viernes en la tarde los profesores y las profesoras se reunían al final del día para compartir sus experiencias, y ella no veía la hora de mostrar todo lo que había hecho y que, además, ¡había podido cumplir con los temas del curso!, cosa que casi nunca se lograba.

Antes del descanso, Martina anunció que, como habían cumplido con los temas de la semana, verían uno de los temas pedidos por ellos al regresar: el cambio climático. Esto lo harían viendo en grupo un documental sobre el tema, por lo que les pidió que no comieran mucho en el descanso, porque iba a haber crispetas. Martina no recordaba caras tan felices en su grupo y en ellas notó mucho más que la felicidad que causa una actividad diferente o un regalo: vio rostros de satisfacción y orgullo por haber contribuido a cumplir con los objetivos propuestos. La película les encantó y no quedó una sola crispeta. Por casi cuarenta minutos el grupo conversó sobre lo que habían visto, y como aún quedaban veinte minutos disponibles, Martina, limpiando sus gafas, anunció: “Vamos a crear un proyecto pionero en esta escuela, porque con todo lo que vivimos esta semana, creo que podemos hacerlo”.

Y prosiguió: “Quienes quieran usar las horas de actividades extracurriculares para esto podrán hacer parte de un grupo de mediadores y mediadoras escolares que voy a formar. La idea es que aprendamos a usar muchas herramientas restaurativas como el mapeo de conflictos, las preguntas restaurativas, las declaraciones afectivas y, sobre todo, la mediación de conflictos (Puerta Lopera y Builes Builes, 2011; Restrepo Rodríguez, 2015), para ayudar a nuestro grupo, a otros grupos, a los profesores y las profesoras, y ojalá más adelante también a nuestras familias y vecinos y vecinas, a gestionar pacíficamente sus conflictos (Francés Lecumberri y Restrepo Rodríguez, 2019; Costello, Watchel y Wachtel, 2012), como lo hicimos esta semana con lo sucedido entre Diego y Manuel. Así que antes de acabar el día quiero pedirles que me ayuden con ideas, y que me vayan diciendo quiénes estarían interesados o interesadas para saber con qué familiares debo hablar, cuando tenga la aprobación de la escuela”.

Martina terminó el día llena de ideas y sintiéndose como si no fuera viernes, porque en lugar de estar cansada se sentía más llena de energía que nunca.

En la reunión de profesores y profesoras temió parecer engreída, porque lo único que quería era contar y contar todos sus éxitos; los cuales sus colegas escucharon con atención e interés, pidiéndole que les enseñara más y comprometiéndose a hacer con sus grupos actividades parecidas. Además, a la rectora le encantó la idea de formar un grupo de mediación escolar entre docentes y estudiantes, y aseguró que haría las gestiones necesarias para obtener un pequeño apoyo financiero por parte de la Secretaría de Educación y para entender qué hacer para que a los y las estudiantes de último grado se les reconozca esto como su servicio social estudiantil obligatorio (Corte Constitucional, sent. C-114 de 2005).

SÁBADO: REFLEXIONES EN CASA

Martina no debe ir a la escuela los sábados, pero siempre aprovecha este día para organizar sus apuntes y preparar las clases de la semana siguiente. En esta ocasión, Martina hizo todo esto con sus gafas y empezó a poner la información en el libro que estas le habían recomendado hacer; así se sorprendió con toda la información que obtuvo al anotar y reflexionar sobre los límites personales que sus estudiantes habían manifestado el primer día. Creía que algunas cosas debía hablarlas con el equipo de psicología de la escuela, porque consideraba que esto iba a ser muy importante para poder apoyar mejor a sus estudiantes y hasta para saber cómo relacionarse mejor con sus familias.

Además de los temas académicos, que con ayuda de los lentes iba a abordar con nuevas metodologías, y sobre todo sin olvidar usar en todo momento un lenguaje restaurativo e indicar con claridad los límites, pero también brindar un fuerte apoyo, Martina planeó un círculo que permitiera que el grupo hablara sobre por qué les parecía normal que los niños creyeran que si tenían una novia, esta niña perdía algunas de sus libertades. El tema era un gran reto para Martina, que nunca había tocado estos asuntos, pero las gafas le recomendaron varios textos que ella decidió empezar a leer inmediatamente, y todas las lecturas le resultaron tan útiles e interesantes que, cuando se dio cuenta de que el día había terminado y era hora de dormir, fue porque su hermana la llamó por teléfono, como lo hacía a diario, a darle las buenas noches.

DOMINGO: DÍA PARA DESCANSAR Y SOÑAR

Martina se sentía como recién salida al mundo, con tantas ganas de hacer tantas cosas que, aunque desde hacía algún tiempo nunca trabajaba los domingos (por recomendación expresa de su médico), al levantarse decidió seguir preparando actividades y leyendo durante toda la mañana; se puso sus gafas

entonces, pero, para su sorpresa, estas se pusieron tan negras que lo único que podía ver era un letrero que decía: “¡Descansa!”.

Y tenía sentido, porque en este punto Martina ya había podido comprender que las gafas cambiaban su visión del mundo, su manera de relacionarse con los y las estudiantes, con sus compañeros y compañeras, y, por supuesto, ¡debía comportarse con la misma óptica restaurativa, también y, en primer lugar, con ella misma!

Así que ese domingo limpió su casa, cocinó, salió luego al río con unas amigas, con quienes se divirtió hasta el cansancio, y regresó temprano a su casa para disfrutar de una película que hacía mucho quería ver. Se prometió que los domingos serían para descansar y, claro, para soñar con todas las cosas que podría hacer con esas gafas y con cómo haría para conseguir lentes así para todos los maestros y maestras de Colombia.

Nota: La autora agradece especialmente a la maestra Isabel Puerta —pionera en Colombia del uso de prácticas restaurativas y mecanismos alternativos de gestión de conflictos en diferentes contextos, y especialmente en la escuela—, por sus ejemplos, enseñanzas y su amistad continua, y por haberme ayudado en la revisión y mejora de este artículo que, en mi opinión, es muy suyo, pues Martina quizá sea también Isabel.

REFERENCIAS

- Aldort, N. (2009). *Aprender a educar sin gritos, amenazas ni castigos*. Barcelona: Medici.
- Arias Monge, M. (2012). El círculo de conversación como estrategia didáctica: una experiencia para reflexionar y aplicar en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 2(16), 9-24.
- Boal, J. (2014). ¿Qué es la opresión? Conferencia en Encuentro de Teatro del Oprimido en la Paz, Bolivia. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qKkU0pxhwNE>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Choya Forés, N. (2015). *Prácticas restaurativas: círculos y conferencias*. Disponible en: 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
- Costello, B., Watchel, J. y Wachtel, T. (2012). *Círculos restaurativos en los centros escolares: Fortaleciendo a la comunidad y mejorando el aprendizaje*. San José: IIRP.
- Cudd, A. E. (2006). *Analyzing Oppression*. Oxford: Oxford University Press.
- Esquivel Marín, C. G. (2018). Las prácticas restaurativas en la creación de espacios de paz dentro de la escuela. *Revista Pensamiento Americano*, 11(20), 213-226.
- Etxabe Merodio, E., Soria, L., Etxeberria, X., Armesto, R. y Villarino, M. (2016). *Guía: La confidencialidad en el ámbito educativo*. Bilbao: Fevas.
- Francés Lecumberri, P. y Restrepo Rodríguez, D. (2019). *¿Se puede terminar con la prisión?* Madrid: Catarata.

- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Glenn, P. (2004). *Legal traditions of the world*. Nueva York: Oxford University Press.
- Greco, D. y Zanetti, C. (2013). Problems and solutions toward bullying and (peer) violence: existing good practices. *Annales: Series Historia et Sociología*, 2(23), 229-244.
- J. y Wachtel, T. (2012). *Círculos restaurativos en los centros escolares: Fortaleciendo a la comunidad y mejorando el aprendizaje*. San José: IIRP.
- Juul, J. (2012). *Aquí estoy. ¿Tú quién eres? Proximidad, respeto y límites entre adultos y niños*. Barcelona: Herder.
- Langón Cuñarro, M. (2000). La teoría de la vergüenza reintegrativa de Jhon Braithwaite. *Revista de la Facultad de Derecho*, 18, 63-68.
- Larrosa, P. (2010). Violencia de género: violencia psicológica. *Nueva Época*, (11-12), 353-376.
- Lorenzo, Y. (2014). *Canción Flor Mágica para meditar con niños*. Video. Disponible en: <https://youtu.be/4EamdMtfpsY>
- Márquez Guanipa, J., Díaz Nava, J. y Cazzato Dávila, S. (2007). La disciplina escolar: aporte desde las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.
- Martínez Pérez, Y. B. y Gorjón Gómez, G. (2018). Prácticas restaurativas en el marco jurídico mexicano con enfoque a una cultura de paz. *Revista Pensamiento Americano*, 11(21), 79-95.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 1(12), 295-318.
- McCold, P. (1996). Restorative justice and the role of community. En: AA. vv., *Restorative Justice: International Perspectives* (pp. 85-102). Monsey: Criminal Justice Press.
- Pomar Fiol, M. B. y Vecina Merchante, C. (2013). Prácticas restaurativas: Construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Revista Mallorquina de Educación y Cultura*. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/download/275993/363926>, 214-225
- Builes Builes, L. F., y Puerta Lopera, I. (2011). *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín: Universidad de Antioquia. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/10005>
- Restrepo Rodríguez, D. (2015). ¿Puede ser la mediación una vía de escape? El peligro del “parasitismo” y la necesidad de enfrentarlo. En: D. Arias Holguín (ed.), *¿Reformar o abolir el sistema penal?* (pp. 225-255). Medellín: Siglo del Hombre, Eafit, Universidad de Antioquia.
- Restrepo Rodríguez, D. y Buitrago Escobar, A. (2018). Por la abolición del castigo en la escuela. En: AA. vv., *Comunidades epistemológicas* (pp. 91-108). Cali: usc.
- Restrepo Rodríguez, D. y Murillo Granados, A. (2018). Gestión de la disciplina en el aula sin castigo. En: AA. vv., *Visiones diversas sobre el conocimiento* (pp. 45-65). Cali: usc.
- Triangle (2019, abril 20). *Outcomes star*. Disponible en: www.outcomesstar.org.uk.
- Umbreit, M. (2008). *Peacemaking Circles*. University of Minnesota. Disponible en: www.cehd.umn.edu/ssw/rjp.
- Uruñuela, P. M. (2019). *La gestión del aula: todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase*. Madrid: Narcea.

- Vásquez, O. (2012). *Estrategias metodológicas para prevenir, monitorear y evaluar el daño*. Serie: *Acción sin daño y reflexiones sobre prácticas de paz: una aproximación desde la experiencia colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Watchel, T. (2013). *Reuniones de justicia restaurativa. Volumen 1: Real Justice*. San José: IIRP.
- Zachariah, M. (2004). *Peacemaking Circles: Creating Professional Communities in Which Teachers Make*. Disponible en: http://www.iirp.edu/pdf/beth06_zachariah.pdf

Capítulo 9.

Una oportunidad para transitar del miedo a la reconciliación: historia de un caso real

CATALINA ANDREA LÓPEZ RICO
DANIEL ALFONSO ESCOBAR ZAMORA

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que genera mayor debate en las discusiones en torno al alcance y los límites de la justicia restaurativa tiene que ver con los casos o los tipos de conflicto que conviene abordar con esta clase de mecanismos. En la literatura especializada es posible encontrar posturas de aquellos que defienden el desarrollo de procesos o de prácticas restaurativas frente a hechos que pueden considerarse graves, como el de quienes señalan que las prácticas restaurativas tienen cabida principalmente en conflictos o delitos de menor entidad, todo ello con base en diversos argumentos, como la importancia de combatir la impunidad en casos graves, prevenir riesgos de revictimización, entre otros.

Reconociendo este punto de partida y a pesar de que la justicia restaurativa puede considerarse una práctica de reciente aplicación y sistematización en Colombia, es posible encontrar casos concretos en los cuales los responsables del sistema de justicia han debido ponderar la viabilidad de implementar mecanismos restaurativos y han decidido hacerlo en delitos graves. El presente artículo aborda un caso que se presentó en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), en donde fue necesario considerar los derechos de las víctimas, los fines de la justicia restaurativa, así como los fines del sistema de justicia juvenil de nuestro país, para establecer la pertinencia y la forma de desarrollar un proceso restaurativo.

En las líneas que siguen se pretende mostrar los antecedentes de un conflicto que se presentó en una institución educativa de la ciudad de Medellín, el cual fue remitido al Programa de Justicia Juvenil Restaurativa del Ministerio de Justicia y del Derecho y la Organización Internacional para las Migraciones, desarrollado en varias ciudades del país desde el año 2016. A través de dicho programa fue posible brindar acompañamiento a las personas afectadas, incluyendo víctimas, ofensores, familia y comunidad.

Finalmente, también se presentarán algunas recomendaciones en torno a algunos criterios que pueden orientar la valoración que deben realizar los operadores jurídicos de las diferentes entidades responsables del SRPA para determinar la viabilidad de desarrollar procesos restaurativos, atendiendo los derechos de las víctimas, los ofensores, las familias y las comunidades afectadas. Con

este objetivo, a continuación, se abordarán: a) los antecedentes del caso, b) las actividades desarrolladas en el Programa de Justicia Juvenil Restaurativa, y c) conclusiones y recomendaciones.

ANTECEDENTES DEL CASO

Como se mencionó anteriormente, el conflicto abordado se presentó en una institución educativa de la ciudad de Medellín entre cuatro adolescentes, principalmente, y tuvo la participación de otras personas de forma indirecta. Este aspecto es fundamental, pues al explorar los conflictos, es usual encontrar que otros también han tenido algún tipo de involucramiento, lo cual supone un desafío a la hora de valorar y establecer quiénes deben tomar parte durante el desarrollo de los procesos restaurativos.

Ahora bien, para efectos de construir la narración del caso, garantizando el respeto a la intimidad de las personas menores de 18 años involucradas, se omitirá el verdadero nombre de las estudiantes entre quienes se presentó el conflicto. Así las cosas, nos referiremos a las protagonistas del caso como Marcela, Ana María, Sandra, Juana y Julia, estudiantes de una institución educativa de Medellín. Otros nombres de personas involucradas también serán cambiados con el mismo fin.

Momento uno. El conflicto

Durante el proceso de acompañamiento se pudo establecer que en algún momento Marcela y Ana María, quienes son amigas, habrían mostrado en clase actitudes negativas contra Sandra y Juana, que consistían básicamente en burlas e insultos que luego fueron recíprocos. Ante esto, Juana, cansada, le habría contado la situación a su amiga Julia, quien pertenece a otro curso. Ella le habría aconsejado acudir al docente coordinador para solucionar el problema.

Al parecer Juana habría acudido al docente, pero no fue atendida por encontrarse él muy ocupado. De la misma manera, Ana María también habló con el coordinador, pero este se habría limitado a manifestar que, dado que la institución recibe a personas provenientes de toda la ciudad de Medellín, es deber de los estudiantes decidir con quién se relacionan.

Como tal vez era de esperarse, ante la falta de una solución concreta, el conflicto escaló esa misma semana a raíz de conversaciones de chat entre Sandra y Juana, en donde habrían expresado que planeaban hacerles el “champú” —echarle pegante en el cabello— a Marcela y a Ana María. Ellas se enteraron de la situación, lo que les generó sentimientos de rabia y deseos de venganza.

En efecto, Marcela y Ana María, junto a Carolina, una amiga que no es estudiante de la institución educativa, planearon cortarles el cabello a Sandra y a Juana al finalizar la jornada escolar. Se dividieron el trabajo: Carolina conseguiría las “latas” para cortar el cabello y junto a Ana María atacarían a Juana en la salida uno de la institución educativa. Por su parte, Marcela atacaría a Sandra en la salida dos.

En el día y el lugar planeados se presentó una riña. Carolina sujetó a Juana mientras Ana María le cortaba el cabello. Julia, a quien mencionamos anteriormente, se percató de lo que estaba sucediendo e intervino para ayudar a su amiga Juana. Luego de empujar a las personas que formaban la barrera que se había formado alrededor de la disputa, Julia agredió a Ana María para que soltara a Juana. Lo logró, pero luego de salir corriendo del lugar y pedir ayuda a un vigilante, fue alcanzada por Ana María; ambas se encontraron, cayeron al piso, y Julia recibió una herida a la altura del pecho. Luego fue trasladada a un centro de atención en salud.

Momento dos. Actuación ante las autoridades del SRPA

Carolina y Ana María decidieron presentarse ante la Justicia Penal Juvenil, en donde recibieron atención por parte de las instituciones responsables. Inicialmente ingresaron al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en donde fueron entrevistadas por el equipo interdisciplinario de la institución. Posteriormente, intervinieron en la ruta jurídica la Defensoría del Pueblo, la Fiscalía General de la Nación y el juez con función de control de garantías, quien decretó medida privativa de libertad de internamiento preventivo, que se ejecutó en el Centro de Atención Especializada Carlos Lleras Restrepo, conocido por la comunidad del municipio de Medellín como La Pola.

Momento tres. Juicio

Se inició el juicio en contra de Carolina y Ana María por el delito de tentativa de homicidio, en el cual Julia fue acreditada como víctima, debido a la herida que recibió en el pecho. Juana, por su parte, participó únicamente como testigo en el proceso. Durante esta etapa se presentaron momentos en donde las intervinientes expresaron sentimientos de dolor, llanto, miedo, angustia, humillación, rabia, rencor, ira, frustración e injusticia. Todas las partes involucradas, ofensoras, víctimas, familias y terceros, recordaron momentos tristes y dolorosos de lo ocurrido.

Se terminó el juicio y Ana María y Carolina fueron sancionadas, ya no por tentativa de homicidio, sino por la conducta de lesiones personales agravadas, por lo que fueron trasladadas a la Institución Educativa San José, para cumplir la sanción de internamiento en medio semicerrado por un periodo de dos años.

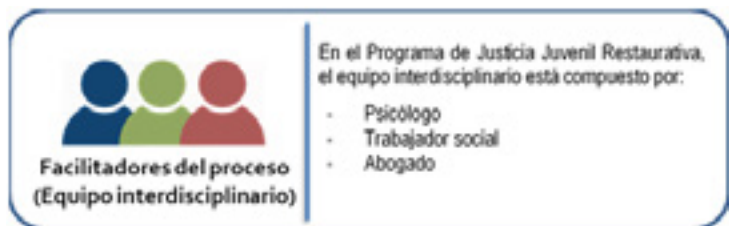
ACTIVIDADES CUMPLIDAS EN EL PROCESO RESTAURATIVO

Momento cuarto. Justicia restaurativa en la ejecución de la sanción

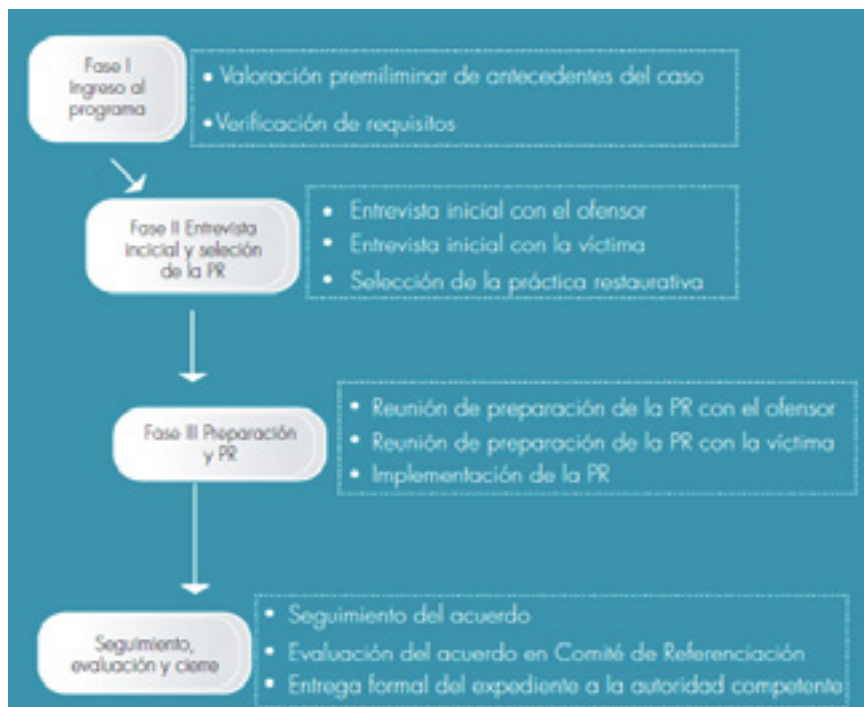
El juez que vigilaba el cumplimiento de la sanción ordenó que el caso fuera remitido al Programa de Justicia Juvenil Restaurativa (PJJR) del Ministerio de Justicia y del Derecho y a la Organización Internacional para las Migraciones, para apoyar el cumplimiento de los fines de la sanción, dentro de los cuales se encuentra la protección integral y la justicia restaurativa.

Se inició el proceso restaurativo con base en la metodología diseñada para el programa, en donde se incluyen las directrices y los lineamientos expedidos por el Sistema Nacional de Coordinación de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SNCRPA), para el desarrollo de programas de justicia juvenil restaurativa en nuestro país. Este proceso consta de cuatro fases, recogidas en un protocolo que es desarrollado con el acompañamiento de un equipo interdisciplinario, conformado por un abogado, un psicólogo y un trabajador social.

Figura 9.1. Equipo del Programa de Justicia Juvenil Restaurativa (PJJR)



Fuente: Ministerio de Justicia y del Derecho y OIM (2018).

Figura 9.2. Fases del proceso restaurativo del PJJR

Fuente: Ministerio de Justicia y del Derecho y oim (2018).

Se inició el proceso concertando el encuentro individual con Carolina, Ana María y la familia de cada una de ellas, en donde se explicó luego el objetivo del proceso restaurativo, qué es la justicia restaurativa, cuál es su finalidad y por qué el juez consideró importante realizar este tipo de proceso restaurativo. Igualmente, en un lenguaje claro y sencillo se explicó la finalidad de las sanciones en el SRPA, esto es: su carácter protector, educativo y restaurativo. De este modo se buscó que se reconociera la importancia de desarrollar procesos restaurativos, la necesidad de incorporarlos en la ejecución de las sanciones que se impartirían en el SRPA, con la participación de todas las personas que se vieron afectadas por el hecho, para así promover acciones de reparación y responsabilización.

También se explicó en cada encuentro en qué consistía el consentimiento informado que se les presentó y se resolvieron todas las dudas e inquietudes tanto suyas como de sus familias y de otros miembros de la comunidad. De esta forma se comenzó a desarrollar el proceso restaurativo con Carolina, Ana María y Julia y sus respectivas familias, y, finalmente, con Juana y su familia. En esta etapa también participaron miembros de la comunidad cercanos a las familias de las ofensoras y de las víctimas.

Para tener una mejor lectura de lo desarrollado en cada una de las actividades que se llevaron a cabo durante el proceso restaurativo, se ilustran de manera resumida las fases del protocolo creado para el programa (Ministerio de Justicia y del Derecho y oim, 2018, pp. 116-117).

Figura 9.3. Fases del proceso restaurativo del PJJR



Fuente: Ministerio de Justicia y del Derecho y oim (2018).

- a) *Fase I. Ingreso:* Durante esta fase se verifica el cumplimiento de los requisitos básicos para el ingreso del adolescente ofensor y la víctima al proceso, tales como el tipo de delito y la edad del presunto ofensor, que se pueden verificar sin tener aún contacto con las partes involucradas en el conflicto.
- b) *Fase II. Entrevista inicial y selección de la práctica restaurativa:* La segunda fase del programa comprende las primeras entrevistas individuales con las partes del proceso. Este trabajo se desarrolla con el ofensor y la víctima por separado, y se identifican allí los aspectos individuales que permitan el desarrollo e implementación de la práctica restaurativa. Igualmente comienza el acercamiento, con el fin de identificar redes familiares y vinculares, el tipo de daño ocasionado, las personas afectadas directa o indirectamente, entre otros asuntos. Esta etapa finaliza con la identificación del tipo de práctica que se implementará, teniendo en cuenta las condiciones del conflicto, los riesgos de estigmatización y revictimización de las partes.

- c) *Fase III. Preparación y práctica restaurativa:* Una vez seleccionada la práctica restaurativa más apropiada para resolver el conflicto, se continúa el trabajo por separado con las partes, con el fin de preparar su encuentro ya en la práctica restaurativa. En esta etapa se precisan, en un primer momento, los compromisos y el contenido de la reparación integral a la víctima; luego, la fase termina con la implementación de la práctica restaurativa, la cual puede dar lugar a la suscripción de un acuerdo restaurativo.
- d) *Fase IV. Seguimiento, evaluación y cierre:* Luego de la suscripción del acuerdo, se verifica el cumplimiento de los compromisos y se realiza el cierre por medio del cual se deja el caso a disposición de la autoridad competente, con el soporte documental del trabajo.

Momento quinto. Inicio del proceso restaurativo

Todas las partes involucradas de manera directa e indirecta decidieron participar en el proceso restaurativo, manifestando con ello su consentimiento y voluntad para generar acuerdos en los futuros encuentros.

Se inició el acercamiento el primero de octubre del 2018 por parte de los profesionales del PJJR, espacio en el que se revisaron los antecedentes del caso y se amplió la información con los testimonios de las asistentes sociales del juzgado que vigilaba la sanción, el programa Paz, Acción y Convivencia (PACO) de la Cruz Roja, y los profesionales de la Institución Educativa de Trabajo San José (IETSJ), operador pedagógico del ICBF para el cumplimiento de la sanción.

Se le presentó el programa a cada una de las adolescentes y sus familias. Desde el comienzo todos los involucrados mostraron amplio interés en participar de este espacio, para reafirmar los compromisos realizados ante el juez después de los hechos. El acompañamiento a cada una de las adolescentes permitió ahondar en los detalles para promover la responsabilización, es decir, el reconocimiento de responsabilidad, el reconocimiento del daño; aspectos importantes para la reparación de las personas afectadas, con lo cual se propiciaron en Carolina y Ana María reflexiones acerca de su actitud durante los hechos y la toma de decisiones ante distintas provocaciones que podrían presentarse en la vida cotidiana. Asimismo, con Juana y Julia se encontraron actitudes de reconocimiento sobre su participación en los hechos, a la vez que se avanzó en que su propia reflexión permitiera desmontar los miedos por amenazas de redes de amigos que se habían generado a partir del día de la agresión.

Posteriormente se empezaron a desarrollar, de manera individual, entrevistas con todos los que decidieron participar en el proceso restaurativo: ofensoras, víctimas, sus familias y miembros de la comunidad. Se utilizaron prácticas

restaurativas informales para propiciar confianza, seguridad y empatía, como diálogos espontáneos, preguntas restaurativas, declaraciones afectivas. Estos diálogos y conversaciones en un tono y lenguaje apreciativos permitieron preparar y ambientar el escenario del encuentro con las involucradas y los participantes.

Es importante destacar que los escenarios individuales tienen como objetivo promover la responsabilización, la reparación integral, la restauración de vínculos y la reintegración de todos los afectados sin etiquetas ni estigmatización y, una vez se ha avanzado en ello, se selecciona la práctica restaurativa más apropiada, con la explicación de su objetivo y metodología. Posteriormente, se desarrolla un encuentro para preparar, informar y explicar a quienes participarán en la práctica restaurativa lo que pueden esperar, las reglas del encuentro, pero, sobre todo, para invitarlas a que permitan sostener un diálogo con todas las partes involucradas en el conflicto.

Momento sexto. Encuentro con las ofensoras y la víctima: camino a la responsabilización y propuestas de reparación

En esta etapa se realizaron varios encuentros. La premisa en todo momento fue desarrollar tantos como fuera necesario para impulsar la reflexión sobre lo sucedido, a quiénes se afectó y lo que podría hacerse para reparar el daño causado. Fue así como Ana María encontró el escenario para dar salida a sus emociones y esa primera vez lloró, lloró mucho. No había llorado luego de lo sucedido la tarde en que se presentó la riña. Según lo expresó, esto le permitió sentirse aliviada. Cuando suspendió el llanto, estaba lista para usar la palabra y contar su historia, su verdad; lo que fue un gran avance para el proceso.

Con Carolina se desarrolló un encuentro muy diferente. Nos recibió de manera cordial, pero nos dejó muy claro que ella ya sabía quiénes éramos, por qué habíamos ido a la institución donde se encontraba privada de la libertad. Según dijo, ya había consultado en internet acerca de la justicia restaurativa; sus palabras en el diálogo dejaban claro que ella se consideraba víctima del proceso penal, e indicaba que, entre las responsables, ella y Ana María habían recibido la peor parte porque fueron privadas de la libertad inmediatamente.

Manifestó que el proceso para ellas fue humillante y no permitió que se contara la verdad de lo sucedido. Además de señalar que se sintió maltratada, como si fuera delincuente, aseguró que hubo personas que mintieron durante los testimonios en el juicio oral. Consideraba en ese primer momento que ella había tenido una riña, como cualquier otra que se da en la institución educativa, según su punto de vista, una situación normal y cotidiana; pero que tanto Ana María como ella habían pagado las consecuencias más altas, separadas de sus familias y de los amigos, conviviendo con personas diferentes en un lugar al que ellas no pertenecían.

A través de las diferentes sesiones se trabajaron aspectos de reflexión utilizando herramientas como las preguntas restaurativas, las declaraciones afectivas, la terapia narrativa y los instrumentos diseñados para el proceso restaurativo. En estas sesiones, Carolina propuso hablar con la víctima, pedir disculpas, y si ella no estaba dispuesta, sugirió escribirle una carta. También propuso escribirle a la institución educativa, para dar testimonio de sus cambios positivos y hacer públicas las falencias que existen allí en cuanto a la convivencia, el manejo de conflictos y la comunicación. Finalmente, propuso un espacio diferente para su encuentro con Julia.

Ana María tuvo dudas al principio con respecto al proceso con Juana, debido a la reparación económica. Se observó en el transcurso de las sesiones que se sentía cómoda hablando de los hechos y de las personas afectadas por el delito, a la vez que la relación con su madre fue mejorando progresivamente. Allí compartió que regularmente cuando está al frente de otras personas y quiere expresar algo, se “bloquea”, “no le salen las palabras”, por lo tanto, propuso escribir cartas dirigidas a las víctimas, para leerlas en presencia de ellas.

Juana, al principio, fue bastante desafiante. Se sentía y veía muy asustada. Manifestaba estar muy decepcionada de las personas que concurrieron en el momento de los hechos y de las personas mayores que vieron lo que sucedía y no hicieron nada. Contó que para esa fecha ella tenía trece años y que las personas que la atacaron eran más grandes, expresó: “quiero mucho al colegio, porque tiene alto nivel académico y es como una universidad, pero no volvería a estudiar en él”.

En atención a lo sucedido, reconoció que tanto ella como Sandra hicieron comentarios “malucos”, criticaron la apariencia del cabello de Marcela por redes sociales, lo cual desencadenó todo, pues otras personas del colegio decían que era conflictiva, aunque nunca trató de hablar con ellas ni resolver los conflictos. Expresó: “le conté a mi mamá y ella me recomendó que las ignorara, dijo que personas como ellas me iba a encontrar en todos lados”. Según contó, inició el proceso restaurativo porque no había podido tener control sobre sus emociones de miedo, inseguridad y angustia, y manifestó: “siento miedo al salir a la calle, siento que la gente me mira y me quiere hacer daño, todo lo asocio con ese momento, veo a mis ofensoras en todos los lugares, no tengo paz ni tranquilidad”.

Al principio del proceso le parecía justo que hubiese un castigo. Manifestó que sufrió mucho por el trato que le dieron en el proceso penal como testigo, nunca como víctima, y también manifestó que el trato que les dieron a Ana María y Carolina fue de delincuentes y no le pareció justo, se puso en el lugar de ellas y manifestó lo fácil que es dejarse influenciar y que ella también pudo haber actuado así.

En atención a sus necesidades de ser reparada, manifestó que el proceso le ha ayudado a sentirse cómoda, tranquila y más segura. Al principio se sentía muy insegura, con mucho miedo de encontrarse con todas las partes para generar un diálogo restaurativo, pero manifestó que sí deseaba participar y quería de ese encuentro que sus padres escucharan a las ofensoras y ellas les pidieran disculpas por todo lo que habían tenido que pasar debido a los hechos.

Finalmente, con Julia se desarrolló un proceso muy empático. Desde el principio manifestó su deseo de participar en el proceso; dijo sentirse muy bien, cómoda, y comprendió de manera inmediata lo presentado. No estaba segura del compromiso o sentimientos sinceros de las ofensoras. También manifestó desde el principio su deseo y necesidad de escuchar a Carolina y Ana María, saber por qué actuaron de esa manera; quería que ellas realizaran una propuesta orientada a cambiar la imagen negativa del colegio, que luego de presentarse esta situación fue conocida por la comunidad.

Las sesiones individuales terminaron para dar paso a la práctica restaurativa escogida, que fue el círculo de paz.

Momento séptimo. Práctica restaurativa: círculo de paz, una oportunidad para el diálogo

Se realizó un encuentro con todas las involucradas, sus familias y los miembros de la comunidad, en donde se explicaron las reglas del encuentro, el papel de la pieza del habla o diálogo, así como el alcance del documento que se iba a diligenciar durante el encuentro, llamado acuerdo restaurativo, y sus efectos en el futuro. Se inició con una actividad llamada “El globo de las emociones” para relajar la tensión del momento. Luego se proyectó un video alusivo a los estereotipos, el cual ayudó a generar un espacio más fluido para el uso respetuoso de la palabra.

El desarrollo de la práctica permitió ratificar los acuerdos propuestos por cada una de las partes; se generó un espacio que permitió reflexionar sobre la responsabilidad de los participantes en los hechos, ratificar las disculpas de Carolina y Ana María hacia Juana y Julia, así como de Juana y Julia hacia Carolina y Ana María. Entre ellas propusieron la posibilidad de brindar una sensibilización a sus compañeros para evitar estos actos de violencia en la escuela.

En suma, el acuerdo restaurativo satisfizo los derechos de las víctimas a conocer la verdad de lo ocurrido, el reconocimiento de la responsabilidad por parte de las ofensoras frente al daño causado, el sufrimiento generado y su deseo genuino de arrepentimiento por parte de las ofensoras ante las víctimas y sus familias. Hubo reconciliación, que se materializó en un regalo simbólico para sanar las lesiones que dejó lo ocurrido y garantizar la no repetición. Por

último, todas las adolescentes se comprometieron a utilizar medios como el diálogo y no la violencia para resolver los conflictos.

Resultados

Se lograron los siguientes resultados: la víctima, Julia, su padre y su hermana manifestaron que sí deseaban ser reparadas económicamente, pero no manifestaron valor alguno, justificando su respuesta en que era la madre de Julia a quien le interesaba cuantificar el valor del daño y haciendo énfasis en que la pretensión patrimonial de su madre iba dirigida a cubrir los costos de la cicatriz que le quedó a Julia por la lesión ocasionada, cicatriz que la incomodaba al vestir ciertas prendas. El padre indicó que esta pretensión se resolvería en la audiencia ante el juez del proceso.

Las familias de Marcela y Ana María manifestaron que no tenían ninguna propuesta con respecto a la pretensión económica y coincidieron con el padre de Julia que eso se resolvería con los abogados en la audiencia prevista para el año siguiente, en donde se tramitaría el incidente de reparación. Con respecto a la reparación simbólica, las ofensoras presentaron una reparación por medio de una carta en la que expresaban el reconocimiento del daño causado, ofrecieron disculpas y comentaron lo arrepentidas que estaban. Carolina ofreció un almuerzo como símbolo de su arrepentimiento por todo el daño ocasionado a las víctimas y a sus familias; para ella, compartir alimentos es, según lo dijo, un acto de unión, de fortalecer vínculos y de poder conversar, de sentirse seguras en familia.

Igualmente, Ana María entregó un pequeño detalle a cada una de las víctimas, con lo que demostró su deseo real y sincero de expresar el cambio y el aprendizaje frente al daño causado, dio cuenta de cómo se sintió y cómo deseaba repararlo.

Posteriormente se presentaron dos propuestas más: una, dirigida a la institución educativa con la finalidad de mostrar formas diferentes de resolver conflictos, y otra, a la Institución Educativa de Trabajo San José, lugar donde se encontraban las ofensoras, para indicar que se podría incluir un taller de baile para la expresión, canalización y manejo de sentimientos y emociones.

Momento octavo. Preparación para el encuentro con la institución educativa. La oportunidad de dialogar sin señalamientos

En mayo del 2019 se realizó el primer encuentro con Carolina y su grupo familiar en la Institución Educativa de Trabajo San José, donde ella cumplía la sanción. El encuentro tuvo la finalidad de retomar los compromisos que se establecieron en el acuerdo restaurativo realizado en noviembre del año anterior. Solo se retomaron en este mes, debido a que las profesionales que adelantaban

el caso no habían sido contratadas; en la reunión se ratificó nuevamente la propuesta de reparación para la institución educativa por parte de las ofensoras y las víctimas, quienes consideran que la comunidad educativa fue una de las más afectadas.

En el diálogo generado allí, Carolina solicitó el uso de la palabra para contar cómo había sido su proceso después del encuentro restaurativo y cuáles fueron sus avances desde lo personal, lo familiar y lo académico. Marcela, por su parte, manifestó encontrarse muy bien después del proceso restaurativo y nos confió que estaba realizando el primer semestre de un programa técnico en primera infancia. Expresó que después de terminar la sanción deseaba estudiar trabajo social, por lo que se encontraba haciendo los trámites para presentarse a la Universidad de Antioquia, además dijo que quería, en el tiempo libre, hacer el curso de primeros auxilios en la Cruz Roja para trabajar más adelante como voluntaria. Al conversar con ella respecto al acuerdo restaurativo, expresó que para ella era muy importante dejar un mensaje positivo con respecto a lo sucedido y a todo el trabajo realizado.

También en mayo del 2019 se realizó el encuentro con Ana María y su familia, con la finalidad de retomar los compromisos que se establecieron en el acuerdo restaurativo de finales del 2018, los cuales quedaron pendientes en cuanto al encuentro con la institución educativa.

Ana María comenzó la reunión expresando que se sentía muy bien y ratificaba su deseo de realizar la propuesta a la institución educativa, para dejar un mensaje positivo de todo lo sucedido alrededor de este conflicto, que causó daño a tantas personas. Compartió que se postuló como personera en la Institución Educativa de Trabajo San José y quedó en segundo lugar, ocupó allí el puesto de contralora, el cual cumplió hasta ser elegida personera posteriormente. Contó de sus buenas relaciones dentro de la institución y también con su familia; manifestó que estas mejoraron notablemente al igual que la comunicación especialmente con su madre y su padrastro.

Por último, pero no menos importante, el equipo del PJJR se encontró con Juana, su padre y, posteriormente, con Julia en la institución educativa. Ellos fueron recibidos con demostraciones de afecto y grandes sonrisas. Al compartir el objetivo del encuentro recibimos la respuesta entusiasta tanto de ellas como de sus padres en participar en el encuentro con la institución educativa y en llevar preparado algo escrito para expresarlo en ese espacio. Juana contó que se encontraba feliz, más tranquila, que ya no sentía miedo al salir a la calle, que ya no le dolía lo que había pasado, que estaba estudiando y se encontraba viviendo con su papá.

Julia se veía muy bien, sonriente como siempre, y feliz porque su madre aceptó que continuara estudiando en la institución, un lugar amado por ella, a pesar de que allí ocurrieron los hechos de violencia. Compartió que estaba

muy tranquila. Acerca de las relaciones familiares nos dijo que la relación con su padre se había fortalecido mucho más después de lo sucedido; en cuanto a su madre, manifestó que todo sigue igual con ella, pero que acepta su manera de ser.

Momento noveno. Encuentro con la institución educativa, otras instituciones y cierre del proceso restaurativo. Un final para todos

El 5 de junio del 2019 se llevó a cabo el último encuentro del proceso restaurativo que se adelantó con Carolina, Ana María, Juana y Julia, las primeras sancionadas por el delito de lesiones personales agravadas con medida de privación de libertad en medio semicerrado, por el juez de conocimiento del SRPA.

El objetivo del encuentro se sustentaba en uno de los compromisos de las adolescentes, que consistía en reunirse con el Comité Escolar de Convivencia de la institución educativa en la que estudiaban, para que conocieran los efectos positivos del proceso que habían realizado las cuatro adolescentes y sus familias.

En el diálogo intervinieron cuarenta personas que representaban a las instituciones del Estado que tuvieron participación directa, como la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, el Comité Escolar de Convivencia de la institución educativa, el rector de la institución, los miembros del consejo directivo y académico de la institución educativa, la Fiscalía —Unidad de Responsabilidad Penal para Adolescentes—, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), el defensor de familia, así como la Institución Educativa de Trabajo San José (IETSJ), la Cruz Roja de Antioquia, el Ministerio de Justicia y del Derecho y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

Se procedió a seguir la metodología de la práctica restaurativa de círculo de paz para iniciar el diálogo basado en el respeto a la dignidad y a la palabra; se enseñó la metodología mediante el uso de la pieza del habla o de diálogo para escucharnos empáticamente y respetar la voz del otro y los sentimientos que expresa.

El encuentro comenzó con la presentación de todos los participantes, luego Carolina expresó: “Quisiera que por medio de la creación de un equipo de trabajo conformado por profesores y estudiantes de la institución se puedan realizar talleres que posibiliten identificar problemas en el entorno y solucionar los conflictos”. Terminó la intervención ofreciendo disculpas por lo sucedido y dando las gracias por abrir este espacio de diálogo para todos. Continuó de manera espontánea Ana María, quien se unió a la solicitud de su compañera, puntualizando en la importancia que tiene el ser escuchados por los adultos cuando se tienen conflictos o problemas que pueden evitarse antes de hacer daño a otros y a sí mismos, ya que ellas también se vieron muy afectadas; terminó la intervención dando las gracias a todos por escucharla.

Juana, entre lágrimas, expresó unirse a lo expuesto por sus compañeras, por lo que pidió que la institución debía atender los llamados de aquellos adolescentes que pasaran por algo similar y así ayudarlos a encontrar soluciones diferentes a la violencia, toda vez que luego de haber conocido la historia y los hechos que llevaron a actuar a Carolina y Ana María de una forma equivocada, entendió que quizá todo esto se hubiera evitado si alguien hubiera atendido sus llamados, las hubiera escuchado y ayudado.

Julia, por su parte, elaboró un escrito que leyó ante el círculo: “La violencia nunca va a llevar a nada bueno, por lo contrario, nos lleva a situaciones complejas y estas tienen grandes consecuencias; todo tipo de violencia puede ser prevenida con el diálogo”. Luego mencionó tres propuestas:

- 1) Crear actividades como charlas y proyectos para modificar las actitudes y normas sociales que fomentan la prevención de todos los tipos de violencia y, así, crear conciencia en cada alumno,
- 2) Establecer compromisos por parte de los docentes, en los que se comprometen a enseñar temas de comportamientos no violentos, mostrarse más cercanos a los alumnos y sensibilizar sobre el uso de la no violencia.
- 3) Establecer y debatir unas normas y un reglamento que sean aceptados por todos los que conforman la institución: directivos, docentes, alumnos y padres de familia.

Julia expresó también que el proceso le ayudó a fortalecer relaciones personales y a poder entender sus emociones así como la necesidad de aprender a controlarlas; dijo que tenía una alta estima por la institución educativa, pero que se deben mejorar aspectos de convivencia escolar a través del diálogo. Finalizó dando las gracias por el espacio y por abrir la posibilidad de mejorar las relaciones dentro de la institución, ya que consideraba que esta tenía un nivel académico excelente.

El encuentro continuó con la intervención de los padres de familia de cada una de las adolescentes, quienes coincidieron en dar las gracias por esta oportunidad que se les brindó a sus hijas y a ellos como familias. Sintieron que recuperaron la confianza y la tranquilidad, mejoraron sus relaciones en los hogares, en especial con sus hijas.

Se procedió a darles la palabra a los representantes de cada una de las instituciones que participaron del proceso, y en términos generales coincidieron en que la justicia restaurativa es el camino para transformar los conflictos y a las personas, y que este que vivieron era un momento único en el que, por medio de un proceso con un acuerdo completamente restaurativo, se demostró que el cambio era posible, que el castigo no es la alternativa que permite a los ofensores tomar conciencia del daño causado y evitar que la conducta se repita en un futuro, en donde la privación de la libertad se observa como la mejor

alternativa y se olvida a las víctimas con su dolor y deseo de venganza o de una justicia retributiva. Para estos delegados de las instituciones, la verdadera justicia está en un proceso “justo”, en el que todas las partes tengan la posibilidad de ser escuchadas y llegar a procesos de responsabilización, reparación a las víctimas, restablecimiento de los vínculos con la familia y la comunidad, y garantía de no repetición.

Como última intervención, se dio la palabra a la Cruz Roja, quien presentó ante los asistentes, pero específicamente a la institución, una metodología para realizar con los estudiantes; allí se propuso desarrollar un ejercicio de sensibilización con las diferentes emociones —tristeza, alegría, rabia, miedo, entre otras—, las cuales se pueden canalizar a partir de descargarlas. Sugirieron la aplicación de esta metodología mediante la implementación de una alcancía grande en cada una de las aulas de clase, con unas monedas que representan todas las emociones y que podían ser depositadas por los estudiantes para dejar allí su emoción; y cuando la alcancía esté completamente llena se abriría en el aula de clase y luego se realizaría un círculo con los estudiantes, para promover la reflexión y la toma de conciencia de estas emociones para poder gestionarlas y canalizarlas positivamente. Se finalizó el círculo y se agradeció la presencia de los asistentes, así como el cumplimiento de las reglas concertadas.

Compartimos dos escritos que llevaron Julia y Carolina, en la figura 9.4.

Figura 9.4. Cartas de las niñas ofensoras en el proceso restaurativo**Hacer visible lo invisible**

Buscamos por medio de un acercamiento con la institución proponer a los directivos que basados una situación que no solo marco mi vida sino también la de un entorno educativo, tomando como [REDACTED], frente a como algunos adolescentes que se encontraba viviendo experiencias y solucionando conflictos de una forma inadecuada, cuando se busca una respuesta donde el resultado el muro de la indiferencia y del silencio

La mayor parte del tiempo la vivimos dentro de un colegio donde los docentes y personal administrativo forman una parte importante de cada persona adolescente o niño en formación y es ahí donde está la importancia generar espacios donde sean exclusivos solo para el dialogo, la escucha para podernos desahogar sin ser juzgados. De esta forma queremos ser los protagonistas para una solución y no ser protagonista de un error

Porque de pequeñas situaciones nos pueden llevar a grandes conflictos es aquí donde proponemos un trabajo en equipo donde intervienen los profesores y alumnos , para generar talleres que nos permitan identificar problemas en el entorno, visualizar y solucionar conflictos .

Y así llegar generar escenarios de reconciliación y ayuda

Medellín, miércoles 05 de junio/2019

Buenos días

El día de hoy nos encontramos reunidos con el fin de crear un proceso de restauración a nuestro colegio INEM JOSE FELIX DE RESTREPO por el hecho sucedido el 31 de enero de 2018, en el cual me vi involucrada.

Como todos sabemos la violencia nunca nos va a llevar a nada bueno, por el contrario, nos lleva a situaciones complejas y éstas tienen grandes consecuencias; todo tipo de violencia puede ser prevenida con el diálogo.

A continuación, presentaré mis propuestas con las cuales quiero que las directivas, docentes, alumnos y padres de familia tengamos una sana convivencia en nuestra institución y así prevenimos que se afecte la integridad y el respeto que merece cada ser humano.

Propuesta # 01:

Crear cierto tipo de actividades, charlas y proyectos modificando las actitudes y normas sociales que fomentan la prevención de todos los tipos de violencia y así crear conciencia en cada alumno de las consecuencias que puede traer este.

Propuesta # 02:

Establecer un compromiso ampliamente asumido por docentes de enseñar temas de comportamiento no violentos. Desde cada hogar también se deberá corregir distintos comportamientos agresivos, mostrarse cercano a los alumnos y sensibilizar sobre el uso de la no violencia para resolver conflictos de la vida diaria.

Propuesta # 03:

Establecer y debatir unas normas y reglamentos que sea aceptada por todos los que conformamos la institución: directivas, docentes, alumnos y padres de familia.

Luego de que este proyecto sea un logro en nuestra institución, dirigimos nuestro proyecto a otras instituciones y así ayudamos a mejorar todo círculo social.

Espero que todo haya quedado claro y podamos llenar todas nuestras expectativas hacia este proceso de restauración como comunidad educativa.

Muchas gracias por su atención prestada.

Momento décimo. Entrega del proceso restaurativo: hacer visible lo invisible

Terminado el proceso y cumplido el último círculo restaurativo, se documentó cada sesión en los instrumentos utilizados por el Ministerio de Justicia y del Derecho y la OIM, y se procedió a la entrega formal de este registro ante el juez que ordenó y vigiló el proceso restaurativo, y ante la fiscal, a quien, en proceso aparte, se le hizo entrega del proceso realizado y de los resultados obtenidos, que fueron también positivos en materia judicial para todas las involucradas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Como se observa, la experiencia narrada con efectos completamente restaurativos permite, para la aplicación de procesos de este tipo, las siguientes recomendaciones dirigidas a las autoridades, tanto del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), como del Sistema de Convivencia Escolar:

- Utilizar como último recurso el proceso retributivo; es decir, evitar, en el SRPA, la ejecución del proceso penal hasta llegar a la sanción, y, en el ámbito escolar, optar por el castigo o sanción como *ultima ratio* (cuando se hayan agotado opciones más formativas), en todo caso, guardando las garantías del debido proceso.
- En el ámbito del SRPA, el operador jurídico, llámese fiscal o juez, al evaluar la posibilidad de remitir un caso a un programa de justicia restaurativa o por solicitud de otro interviniente como defensor de familia, defensor público o procurador, deberá valorar las condiciones mínimas que deben cumplirse para viabilizar un buen proceso que permita un acuerdo restaurativo. Estos aspectos también aplican para el comité escolar de convivencia (CEC) de cada institución al abordar situaciones de tipos II y III:
 - o Tener claridad de los hechos conocidos del conflicto en el que participan el adolescente ofensor y la víctima, que dan lugar a la intervención.
 - o Estos hechos deberán consignarse en un informe sobre la situación presentada y sobre las personas involucradas en el conflicto que afectó la convivencia escolar, si esto ocurrió en un establecimiento educativo.
 - o Explicar a los posibles participantes del proceso restaurativo qué significa la justicia restaurativa, en qué consiste el proceso que se va a desarrollar, sus objetivos, el alcance que tienen la práctica y el acuerdo restaurativos, tanto en el proceso penal como en el CEC. Esto se realizará en un encuentro previo, antes de ordenar el proceso restaurativo, para que sea ejecutado por las personas designadas: en el ámbito del SRPA, el equipo interdisciplinario, y, en el ámbito escolar, por quien designe el CEC.
 - o Una vez agotada la explicación del proceso a desarrollar, es un principio básico de los procesos restaurativos que las partes estén plenamente informadas de sus derechos y garantías en todo momento, la naturaleza del proceso que se desarrollará, como también las posibles consecuencias que traerán sus decisiones.
 - o La participación en el proceso es libre y voluntaria en caso de darse el consentimiento de las partes para participar en el proceso; este de-

berá ser firmado por sus representantes legales, cuando las víctimas y los ofensores sean menores de edad. Se remitirá tal consentimiento a la carpeta del proceso restaurativo que posee cada autoridad.

Cuando hablamos de consentimiento de las partes, hacemos referencia a que los procesos restaurativos no son obligados o coaccionados; todo lo contrario: deben ser libres, conscientes, informados y voluntarios, y, en cualquier momento, las partes (víctima y ofensor) pueden retirar su consentimiento, no se les puede obligar a asistir a los encuentros, ni a realizar acuerdos, tampoco a reparar los daños. Son todas acciones que deben salir de su deseo o voluntad de continuar en el proceso.

En conclusión, el consentimiento de las partes significa su deseo expreso de asistir a los encuentros, proponer o realizar propuestas dirigidas a llegar a un acuerdo para reparar los daños ocasionados por el conflicto; ese acuerdo lo logran las partes entre ellas, y de ninguna manera es impuesto por la autoridad judicial o escolar.

- Es importante decir que estos acuerdos restaurativos deben cumplir los estándares de legalidad; es decir, deben garantizar la reparación integral a la víctima, pues de lo contrario se afectarían sus derechos.
- Evaluar los riesgos de revictimización y estigmatización de las partes. Uno de los aspectos positivos de los procesos restaurativos es garantizar el cumplimiento de los derechos de las víctimas y los ofensores, el estar analizando los riesgos de revictimización y estigmatización no solo durante todo el proceso, sino también en la selección de la práctica restaurativa. Quiere decir lo dicho que debe valorarse la pertinencia de la inclusión de miembros de la comunidad, personas diferentes a las directamente involucradas en el conflicto, porque podrían generarse riesgos para las partes, así que, en este caso, deberá optarse por una práctica restaurativa que solo cuente con el asentimiento de las partes directamente involucradas.
- En el SRPA es importante conocer en qué etapa se encuentra el proceso. Lo anterior no significa que los adolescentes no puedan ingresar a un proceso restaurativo dependiendo de la etapa del proceso o cuando haya sido sancionado, sino que es importante saberlo para determinar la autoridad que ordenará, realizará seguimiento y validará el proceso restaurativo, como también la pertinencia y las posibles restricciones que puedan darse en cada oportunidad procesal. De igual manera, los resultados del proceso restaurativo al ser validados por la autoridad competente generan resultados positivos para todas las partes. En cualquier etapa del proceso penal, y en las sanciones en el marco de la Ley de Infancia y Adolescencia, se pueden utilizar procesos restaurativos.

- Validación jurídica del resultado. Una vez terminada la práctica restaurativa, se debe elaborar un informe para la autoridad competente para su validación; la autoridad competente recibe el informe por el equipo interdisciplinario en el caso del SRPA, y, en el ámbito escolar, por parte de la persona designada por el CEC; en este documento se informa el resultado de la práctica restaurativa y si fue posible lograr un acuerdo. Si se logra, se verifican los requisitos de legalidad en que fue suscrito; cumplidas las exigencias, la autoridad que valida el proceso restaurativo, a través de decisión escrita, se pronuncia acerca del alcance del proceso restaurativo y de si procede la toma de alguna decisión en el proceso penal. Se finaliza con el cierre del expediente y se comunica a las partes. Para el cierre se puede realizar una reunión con la autoridad competente, si esta lo desea, para explicar el desarrollo del proceso y analizar los resultados obtenidos.

- Fortalezas. El conflicto aquí descrito permitió el fortalecimiento de los lazos afectivos y la comunicación en el ámbito familiar, el tomar conciencia de los inconvenientes de dejarse influenciar de otros pares y de realizar acciones que causen daño; les dio la oportunidad de conocer otras formas de resolver conflictos, como los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (MARC), que descartan las violencias.

Se observó una transformación positiva de los sujetos involucrados en lo personal, con respecto a quiénes eran antes y quiénes eran después. Allí el diálogo se evidenció como un canal para resolver conflictos y entender a los demás sin juzgar ni estigmatizar; pudieron ganar en mayor tranquilidad y confianza para seguir adelante con sus vidas, y en seguridad para comprometerse con el proyecto de vida en el ámbito educativo, con deseos de vinculación laboral.

Se tienen también como fortalezas del proceso la asistencia y el compromiso de las partes para cada uno de los encuentros, la colaboración de los padres y las redes de apoyo secundarias (comunidad), la colaboración de las instituciones, la voluntad para participar, la confianza en la justicia restaurativa, y el respeto del equipo de trabajo. Así mismo, se evidenciaron como fortalezas la disposición de las adolescentes para responsabilizarse de las agresiones causadas, su intención inequívoca de querer reparar simbólicamente el vínculo roto por la violencia y la satisfacción de las víctimas por la reparación. Las adolescentes, tanto ofensoras como víctimas, concluyeron que el conflicto fue una oportunidad para fortalecer lazos familiares y una oportunidad para el cambio de actitudes y acciones negativas.

- Desafíos. La complejidad del caso generó que se aumentara la frecuencia de los encuentros, sumado a la falta de puntualidad por parte de algunos asistentes a las sesiones de prácticas restaurativas.

El nuevo proceso que se iniciaba por la Fiscalía en contra de Carolina y Ana María desestabilizó emocionalmente a las adolescentes y a sus familias, quienes expresaron sentimientos de rabia, frustración, desespero, enojo, dolor e injusticia que afectaron el proceso que se estaba desarrollando y produjo un retroceso, puesto que debía atenderse el estado emocional detonado.

También generó desestabilización en el proceso restaurativo el hecho de desarrollarse la audiencia de incidente de reparación integral que se estaba adelantando ante el juez que había sancionado a las ofensoras; todo esto se daba al mismo tiempo de iniciar el proceso restaurativo, pero, por suerte, el juez, al conocer el efecto negativo que generó en el proceso, decidió posponer las diligencias hasta que terminara el abordaje restaurativo.

La pluralidad de personas que se vincularon al proceso, en el que participaron 18 personas, generó que la práctica durara seis horas, aproximadamente. Al inicio de la práctica restaurativa (círculo de paz), las víctimas cuando se encontraron con las ofensoras se detonaron emocionalmente: Julia expresó sentimientos de ira y rencor y Juana de miedo y terror, lo que llevó a que la psicóloga del equipo tuviera que realizar un encuadre por separado, con cada una de ellas, para validar su deseo y voluntad de continuar con la práctica restaurativa.

Por último, la práctica restaurativa se realizó el 30 de noviembre del 2018; por las festividades navideñas, el espacio donde se desarrolló el encuentro fue cambiado por el operador pedagógico: ofreció otro lugar un poco más incómodo, caliente, ruidoso y menos privado, que generó en muchos momentos interrupciones, por lo que se debía retomar y repetir varias veces el uso de la palabra.

REFERENCIAS

- Sistema Nacional de Coordinación de Responsabilidad Penal para Adolescentes (2018). Directriz 03-04/2018. Colombia.
- Ministerio de Justicia y del Derecho y OIM (2018). *Guía pedagógica del Programa de Justicia Juvenil Restaurativa*. Bogotá.
- Ministerio de Justicia y del Derecho y OIM (2019). *Guía pedagógica del Programa de Justicia Juvenil Restaurativa*.
- Organización de las Naciones Unidas (2007, enero 15). *Observación general N.º 10 del Comité de los Derechos del Niño*. Ginebra: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas, Consejo Económico y Social (2014). *Resolución 2000 de 2014. Principios básicos sobre la utilización de programas de justicia restaurativa en materia penal*. Disponible en: <https://www.unodc.org/pdf/crime/commissions/11comm/5add1s.pdf>

Parte III.

Lo humano en las prácticas restaurativas

Capítulo 10.

Implementación de un programa de justicia restaurativa escolar apuntalado en la gestión de emociones

DAVID IGNACIO MOLINA VELÁSQUEZ

Un ratón, mirando por un agujero en la pared ve a un granjero y su esposa abriendo un paquete. Pensó más tarde qué tipo de comida podía haber allí. Quedó aterrizado cuando descubrió que era una ratonera. Fue corriendo al patio de la Granja a advertir a todos: “¡Hay una ratonera en la casa, una ratonera en la casa!”.

La gallina, que estaba cacareando y escarbando, carecía por completo de empatía y levantando la cabeza dijo: “Disculpeme, señor Ratón, yo entiendo que es un gran problema para usted, mas no me perjudica en nada, no me incomoda”.

El ratón fue hasta el cordero y le dijo: “¡Hay una ratonera en la casa, una ratonera!”.

“Disculpeme, señor Ratón, mas no hay nada que yo pueda hacer, a no ser orar. Quédese tranquilo que será recordado en mis oraciones”.

El ratón se dirigió entonces a la vaca: “¿El qué, señor Ratón? ¿Una ratonera? ¿Pero acaso estoy en peligro? ¡Pienso que no!”.

Entonces el ratón volvió para la casa, cabizbajo y abatido, para encarar a la ratonera del granjero. Aquella noche se oyó gran barullo, como el de una ratonera atrapando su víctima. La mujer del granjero corrió para ver lo que había atrapado. En la oscuridad, ella no vio que la ratonera atrapó la cola de una cobra venenosa. La cobra picó a la mujer.

El granjero la llevó inmediatamente al hospital. Ella volvió con fiebre. Todo el mundo sabe que, para alimentar a alguien con fiebre, nada mejor que una sopa. El granjero agarró su cuchillo y fue a buscar el ingrediente principal: la gallina. Como la enfermedad de la mujer continuaba, los amigos y vecinos fueron a visitarla. Para alimentarlos, el granjero mató el cordero. La mujer no mejoró y acabó muriendo. Mucha gente fue al funeral. El granjero entonces sacrificó la vaca para alimentar a todo el pueblo.

El ratón y la ratonera, cuento popular, de autor desconocido

INTRODUCCIÓN

Este trabajo está enmarcado en la consideración ética de la acción sin daño, en la cual las actuaciones aun bien intencionadas pueden provocar daños. De allí la necesidad de reflexionar permanentemente sobre el hacer. Si bien la justicia restaurativa (JR) se basa en un ganar-ganar, hay que cuidar que las decisiones tomadas por las partes no menoscaben el bienestar ni los derechos de los participantes. El cuento *El ratón y la ratonera*, elegido como epígrafe de este capítulo, ejemplifica cómo los procesos convivenciales afectan a toda la

comunidad y no solo a las personas que en principio están implicadas en un conflicto determinado.

Este capítulo presenta algunas claridades conceptuales en relación con la JR, así como su relación con el entorno escolar y su posibilidad de desarrollar *competencias ciudadanas* en las comunidades, entre ellas, competencias emocionales que favorezcan la gestión de emociones primarias como la ira o el miedo, presentes en los conflictos escolares. De igual forma, se proponen principios pedagógicos que articulan esta forma de justicia con la educación para la vida. Finalmente se comparten tres experiencias de aplicación de JR escolar en instituciones educativas (IE) de Antioquia, dinamizadas por el autor.

CLARIDADES CONCEPTUALES

La JR plantea la importancia de la restauración de las relaciones entre las personas ofendidas y las ofensoras 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 las personas ofendidas, ofreciendo a las personas ofensoras la posibilidad de reparar el daño causado, restaurar su dignidad y reintegrarse socialmente. Se caracteriza por centrarse en el futuro más que en el pasado, la garantía de la no repetición, y la implementación de estrategias de participación de la comunidad como el diálogo directo, la posibilidad del perdón y la reparación del daño causado (Uprimny y Saffón, 2013). Vincula a aquellos que tengan interés en el proceso (comunidad), partiendo de la premisa de que las violencias dañan no solo a las víctimas sino también a las redes sociales que se tejen a su alrededor, al producir una ruptura del tejido social (Zehr, 2007, p. 24).

La JR nace en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes. Se ha trasladado al ámbito escolar cambiando el lenguaje punitivo por uno acorde con la función formativa de la escuela, es decir, cambiando los términos: delito, delincuente, proceso judicial y pena, por ofensor, víctima, restauración y reparación del daño. Este traslado al ámbito escolar obedece a que el proceso restaurativo en los establecimientos educativos sirve para facilitar el vivir juntos y permite el reconocimiento personal y del otro, al crear conciencia colectiva del daño causado y de las obligaciones que de ello se deriven (Bulles, 2017).

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS RELACIONADOS CON LA JR

La implementación de programas de justicia escolar basados en JR está atravesada por los siguientes principios pedagógicos:

- Aprendizaje colaborativo y cooperativo, al posibilitar ambientes democráticos en la transformación de los conflictos, donde todas las partes trabajan juntas.
- Constructivismo, por permitirse la escucha de las realidades e historias aparentemente contrapuestas, y la generación de historias alternativas.
- Responsabilización subjetiva y fortalecimiento de la autonomía en el desarrollo moral (paso de la heteronomía a la autonomía), saliendo del círculo de la culpa y la victimización hacia roles activos dentro de un conflicto y la creación de alternativas.

COMPETENCIAS CIUDADANAS QUE DESARROLLA LA JR

Se entiende por *competencias ciudadanas* el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática (Chaux, 2004). Este enfoque busca propiciar en el estudiante una visión integradora del sistema sociocultural, facultándolo para comprender de forma crítica y holística el mundo y la sociedad en que vive, desarrollar y ejercer su autonomía y responsabilidad, demostrar su compromiso social y aprender a través de la práctica de la solidaridad (MEN, 2008). La formación ciudadana desde estas competencias facilita la promoción de la convivencia y la prevención de las violencias. Las competencias que pueden desarrollarse desde el enfoque restaurativo son:

- Conocimiento de sí mismo: es la capacidad de identificar habilidades y debilidades en sí mismo. De igual forma se relaciona con el fortalecimiento del autocuidado.
- Consideración de consecuencias: es la habilidad para tomar decisiones, evaluando las consecuencias que estas podrían acarrear.
- Metacognición: el conocimiento del propio conocimiento. Se trata de la supervisión de los procesos mentales para regularlos y utilizarlos eficazmente, por lo que se relaciona con procesos de planeación (López, 2019).
- Pensamiento crítico: es la habilidad para analizar la información y las experiencias de manera objetiva. El pensamiento crítico contribuye a la salud ayudando a reconocer y evaluar los factores que influyen en las actitudes y en el comportamiento, tales como los medios masivos de comunicación y las presiones de los grupos de pares. Significa, de algún modo, “no tragar entero”.
- Pensamiento creativo: es la capacidad de imaginarse muchas maneras diferentes de resolver un problema.

- Identificación de las propias emociones y de las emociones de los demás: es la capacidad de identificar y regular la propia ira y otras emociones, de manera que niveles altos de estas no lleven a hacerles daño a otras personas o a sí.
- Empatía: es la capacidad de sentir lo que otras personas sienten o sentir algo compatible con la situación que otra persona esté viviendo.
- Asertividad: es la capacidad de expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de manera clara y enfática, pero evitando herir a otras personas o afectar las relaciones.
- Escucha activa: implica no solamente poner atención a comprender lo que otras personas están tratando de decir, sino también demostrarles que están siendo escuchadas.
- Manejo constructivo de conflictos: es la capacidad de enfrentar un conflicto con otra persona de manera constructiva, buscando alternativas que favorezcan los intereses de ambas partes y que no afecten negativamente la relación (Chaux, 2012).

De las anteriores competencias, se hará un énfasis especial en las competencias emocionales y su gestión en la escuela.

EMOCIONES, CULPA, VIOLENCIA Y REPARACIÓN

Las emociones, su manejo y su transformación en sentimientos y pensamientos dan origen a las conductas, entre ellas las violencias, que aparecen en el contexto vincular. Se describirá a continuación el complejo mundo psicofisiológico de las emociones, en especial de la culpa, sentimiento implicado en los procesos de violencia, castigo y reparación.

Emociones primarias y secundarias

Conocemos las emociones gracias a su intromisión en la mente consciente, sean estas bienvenidas o no. Pero las emociones no evolucionaron como sentimientos conscientes, sino como el resultado de especializaciones de la conducta a partir de procesos fisiológicos: respuestas físicas controladas por el cerebro que permitieron la procreación y la supervivencia de los organismos en entornos hostiles.

La psicología continúa estudiando si alguna reacción en particular se identifica con una emoción específica; por ejemplo, si los escalofríos son una reacción exclusiva del miedo. Pese a esto, la mayoría de los especialistas está de acuerdo en trazar una línea en el conjunto de las emociones humanas y distin-

guir aquellas que son primarias (evolutivamente) de las que son secundarias o especializaciones conductuales en relación con la cultura.

La personalidad envuelve en su profundidad el origen de la gran trinidad afectiva constituida por el miedo, la cólera y el deseo: son los tres instintos nacidos directamente de la vida orgánica: instinto defensivo, instinto ofensivo e instinto nutricional.

Desde este punto de partida se mantuvieron el miedo y la cólera y se excluyó el deseo por implicar apetitos biológicos relacionados con el hambre y la satisfacción sexual. Otros teóricos como Ekman (1973) agregaron la alegría y la tristeza, por lo que resultan cuatro emociones que poseen también los mamíferos superiores, y quedó entonces conformado un cuadro de emociones primarias, con sus respectivas variedades de manifestaciones:

- Cólera: enojo, mal genio, atropello, fastidio, molestia, furia, resentimiento, hostilidad, animadversión, impaciencia, indignación, ira, irritabilidad, violencia y odio patológico.
- Alegría: disfrute, felicidad, alivio, capricho, extravagancia, deleite, dicha, diversión, estremecimiento, éxtasis, gratificación, orgullo, placer sensual, satisfacción y manía patológica.
- Miedo: ansiedad, desconfianza, fobia, nerviosismo, inquietud, terror, preocupación, aprehensión, remordimiento, sospecha, pavor y pánico patológico.
- Tristeza: aflicción, autocompasión, melancolía, desaliento, desesperanza, pena, duelo, soledad, depresión y nostalgia.

En *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales*, Charles Darwin (1873) planteó que los principales actos de expresión que manifiestan el hombre y otros animales son innatos o heredados, es decir, el individuo no los ha adquirido. Como prueba de que las emociones son innatas, señaló la similitud de las expresiones en una misma especie y entre diferentes especies.

A Darwin le impresionó bastante el hecho de que las expresiones corporales del hombre que ocurren cuando se producen las emociones, sobre todo las faciales, son las mismas en todos los individuos de la especie humana, con independencia de los orígenes étnicos o culturales. También indicó que estas mismas expresiones están presentes en personas que han nacido ciegas y que, por tanto, carecen de la posibilidad de haber aprendido los movimientos musculares viéndolos en los demás, y que también están presentes en los niños que tampoco han tenido mucho tiempo para aprender a imitarlas.

Las emociones primarias suelen estar acompañadas de claros indicios físicos. Cuando una persona está deprimida, su cuerpo se moviliza (o se desmoviliza) para desconectarse. Y cuando se es feliz, el cuerpo se moviliza para asumir compromisos y acciones positivas, se activan determinados músculos

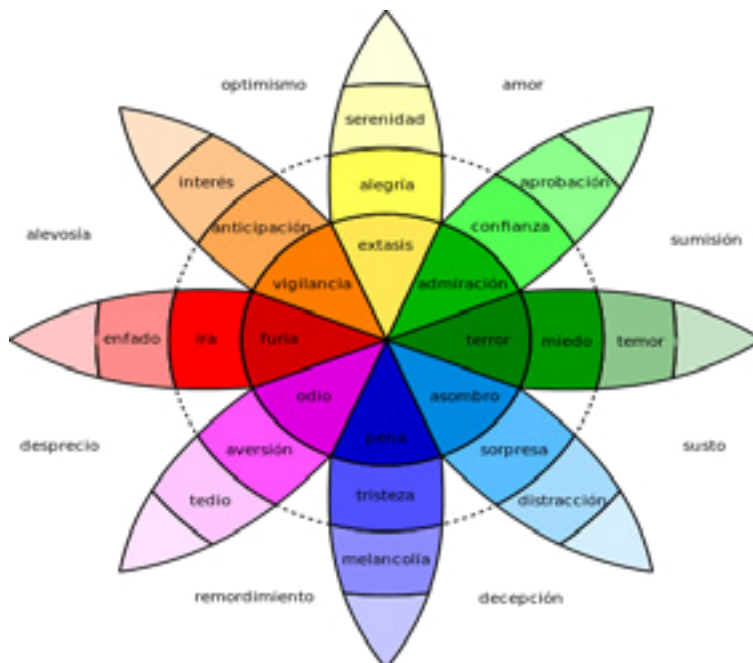
para apoyar ciertas acciones, y el cerebro envía mensajes especiales a las glándulas endocrinas (que controlan la producción y la liberación de hormonas) y al sistema nervioso autónomo (que regula los órganos sobre los cuales no se ejerce control voluntario, como el corazón y el estómago).

Entre las emociones secundarias tenemos:

- Amor: aceptación, adoración, afinidad, amabilidad, amor desinteresado, caridad, confianza, devoción, dedicación, gentileza y amor obsesivo.
- Sorpresa: asombro, estupefacción, maravilla y *shock*.
- Vergüenza: arrepentimiento, humillación, mortificación, pena, remordimiento, culpa y vergüenza.
- Aversión: repulsión, asco, desdén, desprecio, menosprecio y aberración.

Plutchik (2015) ha expuesto una de las teorías mejor desarrolladas sobre la combinación de las emociones. Utiliza un círculo de emociones, análogo al círculo cromático en el que la mezcla de colores elementales proporciona otros. Cada emoción básica ocupa un lugar en el círculo. Las combinaciones de dos emociones básicas se llaman *diádas*; y aquellas compuestas por emociones básicas adyacentes en el círculo se llaman *diádas primarias*, como se ve en la figura 10.1.

Figura 10.1. La rueda de las emociones de Robert Plutchik



Fuente: tomado de Psicopico.com

En este esquema, el amor es una díada primaria, resultante de la mezcla de dos emociones básicas adyacentes: la alegría y la aceptación, mientras que la culpa es una díada secundaria formada por la alegría y el miedo; amor y culpa están, pues, separadas por la aceptación. Cuanta más distancia haya entre dos emociones básicas, menos probable será que se mezclen. Si dos emociones distantes se mezclan, es probable que surja el conflicto. El miedo y la sorpresa son adyacentes y se combinan directamente para dar lugar a un estado de alarma, pero la alegría y el miedo están separadas entre sí por la aceptación y su fusión es imperfecta: el conflicto resultante es la fuente de la culpa.

Tanto las emociones primarias como las secundarias casi nunca se presentan aisladas, más bien son una combinación de todas las familias de emociones básicas mencionadas. Por ejemplo, los celos pueden ser una combinación de enojo, tristeza y miedo.

Ahora que se entiende el origen de las emociones y cómo la culpa surge de una combinación de estas, se procederá a profundizar en la culpa entendida desde el psicoanálisis.

Violencia y culpa

La violencia es un fenómeno de causalidad compleja y está sobredeterminada tanto intrapsíquica como socialmente. El diccionario filosófico de Lalande (1953) la define como el empleo ilegítimo o ilegal de la fuerza. La violencia es, entonces, el uso de una fuerza con el fin de obtener, de un individuo o un grupo, algo que no quiere consentir libremente. Implica la intención de dominio o daño a la capacidad de pensar y de hacer o dejar de hacer por otros.

J. Puget la define [la violencia] como un funcionamiento primitivo que tiende a anular el funcionamiento mental de un otro e imponerle significados. Se distingue la “agresividad benigna” que es el empuje ligado a la supervivencia, a la creatividad y al crecimiento del Yo, de la “agresión maligna” o violencia que conlleva la idea de depredación [...]

Todo acto violento se da en la intersección de tres factores: las determinaciones socioculturales, las que provienen de un conflicto vincular particular, y la conformación intrapsíquica de los sujetos comprometidos en dichos vínculos violentos.

Siguiendo ideas de J. Puget, desde un enfoque vincular, se considera que la violencia es siempre un fenómeno relacional, con un polo de inermidad, desamparo o impotencia y otro polo con abuso de su fuerza o poder. La ley del más fuerte, ética perversa, enloquecedora o alienante subyace a todo acto que coarta la libertad del otro. [...]

El violentador es una persona o grupo que se maneja con convicciones autoritarias y excluyentes y un lenguaje de acción que cercena a un otro, y también a su propio Yo o al grupo al que pertenece la posibilidad de cuestionarse y pensar. Busca la anulación del deseo y del derecho de ese otro en tanto diferente, intentando despojarlo de su condición de sujeto y convertirlo en mero objeto (Psicopsi, 2015).

Por su parte, para el psicoanálisis, la culpa es una emoción mixta, más psicológica que biológica, que se estructura en el complejo de Edipo y la instauración del superyó. Básicamente está relacionada con la limitación de las pulsiones de vida o sexuales y las pulsiones destructivas o de muerte; dicha limitación cumple el propósito de posibilitar la adaptación del yo a las exigencias del mundo exterior y la cultura. Freud habla de la conciencia de culpa como una angustia social, una angustia frente a la pérdida del amor, al verse sorprendido realizando un acto prohibido por los progenitores. Opera, pues, porque el pequeño renuncia a su satisfacción pulsional por el amor de sus progenitores.

REPARACIÓN Y GESTIÓN DE EMOCIONES

La próxima vez que te enfades, activa una pequeña alarma en tu cabeza y pregúntate ¿Estoy hiriendo? ¿Estoy asustado? ¿Estoy experimentando vergüenza o humillación? Descubrirás que la respuesta es afirmativa como mínimo a una de las preguntas, siempre.

Jacques Verduin

La reparación es una posibilidad, en tanto se le da un lugar a la culpa, no desde su efecto paralizante, sino desde la opción de responsabilizarse de las decisiones subjetivas y el daño infligido a sí mismo o al tejido social. Reparación como responsabilización subjetiva, que permite no dañarse, pero sí evaluar las consecuencias de las acciones sobre sí mismo y el otro (Ramírez, 2014).

El conocimiento de las emociones humanas, su fisiología y determinación psicosocial posibilitan comprender su rol en las relaciones humanas, así como la necesidad de abordarlas, expresarlas y transformarlas en favor de la reparación de los vínculos entre las partes involucradas. No es posible la reparación propuesta por la JR sin un proceso de empatía, que sencillamente se podría definir como la comprensión de las emociones implicadas en las historias y posturas de los afectados.

Jacques Verduin, citado en Tomley (2017), desarrolló un programa de manejo de la furia en la cárcel de San Quintín, en California (Estados Unidos). En dicho programa se propuso identificar los desencadenantes del circuito de la furia, con el fin de generar opciones en relación con su manejo. Douglas Fields (2008) sugiere, por ejemplo, la intervención del desencadenante a través de la evaluación por parte del neocórtex, de si la amenaza representada por el disparador es real o se debe a una percepción distorsionada.

Luego de la identificación de los desencadenantes, ambos autores sugieren evaluar la situación y las necesidades del individuo como comer, dormir, hacer ejercicio o detenerse a través de la meditación, ya que se ha demostrado la incidencia del cansancio físico o el agotamiento cognitivo en la dificultad para resistir o evaluar razonablemente los desencadenantes de la furia y otras emociones primarias asociadas, como el miedo (Tomley, 2017).

De lo anterior se desprende la necesidad de formación en la gestión de emociones desde el contexto escolar, mediante la transversalización curricular y las estrategias de aula que favorecen las competencias ciudadanas, en especial, para este caso, las competencias o habilidades de tipo emocional como la empatía, la identificación de las propias emociones y la identificación de las emociones de los demás. La gestión de emociones posibilita la identificación de los disparadores de la conducta violenta, con lo cual se pueden generar opciones de reacciones distintas, como la asertividad o la expresión a través del arte; de igual forma, esta gestión da la opción de evaluar si el estímulo que dispara la reacción emocional violenta es real o está mediado por aprendizajes previos del sujeto.

ESTRATEGIAS DE DINAMIZACIÓN DE LA JR EN LA ESCUELA

Se proponen aquí los distintos procesos de intervención para dinamizar la JR en ámbitos escolares. Huelga recordar los parámetros éticos mencionados con antelación y la importancia del conocimiento profundo de la comunidad, para su correcta implementación.

- *Estudio, evaluación y diagnóstico:* de acuerdo con los parámetros establecidos por la Ley 1620, es preciso revisar el estado de la convivencia escolar en el establecimiento educativo; así como comprender muy bien cómo funciona el Sistema Nacional de Convivencia, cuáles son el concepto y los beneficios que podrían traer las prácticas restaurativas al clima escolar y el desarrollo psicoemocional de los estudiantes. De igual forma, es preciso realizar una reflexión comunitaria sobre el uso y las consecuencias del castigo como respuesta tradicional y si este realmente fomenta la responsabilización y el desarrollo moral en la comunidad educativa. Se desarrolla mediante grupo focal.
- *Investigación-acción educativa.* Se implican en el proceso la construcción de conocimiento y las posibilidades de intervención con base comunitaria. La comunidad conoce sus problemáticas y puede desarrollar alternativas de solución. Se basa en el empoderamiento y no en el asistencialismo. A partir del estudio, el comité escolar de convivencia (CEC) identifica las situaciones en las que se implementa castigo y que podrían pensarse a la luz de la JR.

- *Procesos de educación comunitaria en JR.* Es frecuente que al pensar en la implementación de un programa de JR escolar, se presenten resistencias entre los actores de la comunidad, quienes reclaman formas de castigo o exclusión. Por ello es importante realizar asambleas comunitarias y otras estrategias participativas para discutir ampliamente los principios, modalidades y beneficios de la JR, entre maestros, familias, estudiantes, directivos y representantes de la comunidad.
- *Inclusión de la JR en el manual de convivencia escolar.* La ruta de atención integral para la convivencia escolar, desarrollada en el Decreto 1965 de 2013, en su componente de atención, plantea reiteradamente la reparación del daño causado a la convivencia como una posibilidad de intervención, lo que facilita la inclusión de la JR en los manuales, que se constituyen en las normativas de los establecimientos educativos (EE) en materia de convivencia (arts. 29, 39- 44 del Decreto 1965 de 2013).
- *Implementación.* Luego de los procesos de estudio, educación comunitaria e inclusión en el manual de convivencia, se iniciará el análisis de los casos o situaciones que se presenten, por parte del CEC y que se puedan intervenir mediante la JR y sus diferentes modalidades: conferencia víctima-ofensor, conferencias familiares, círculos de paz y mediación escolar. Lo anterior bajo la premisa de acción sin daño y la formación en la gestión de las emociones implicadas en los conflictos interpersonales.
- *Seguimiento y registro.* Los acuerdos de reparación del daño realizados en el marco de la JR han de ser objeto de seguimiento por parte del CEC y de registro de las actuaciones allí desarrolladas, con pleno conocimiento de todos los actores. Lo anterior fortalece el efecto formativo, pedagógico y de transformación de los vínculos, que subyace al espíritu de la JR en la escuela y garantiza la permanencia de los acuerdos en el tiempo. Es importante recordar la confidencialidad del proceso, para evitar posibles consecuencias o retaliaciones que afecten a las partes, y contribuir a la protección de sus derechos.

ALGUNAS HISTORIAS...

Se presentan algunas experiencias de implementación de justicia restaurativa en distintos contextos escolares del departamento de Antioquia (Molina, 2017).

Tabla 3. Algunas historias

Conflicto	Intervención desde la jr
Adolescentes de 10.º de un EE, inconformes con el manejo de la norma, publican en un blog comentarios ofensivos en contra de la comunidad religiosa que preside la institución. Con el pasar de los días y los comentarios, el CEC descubre quiénes fueron los autores.	Son citados al CEC los jóvenes con sus familias y, mediante una conferencia familiar, las directivas expresan su molestia con los comentarios, y los jóvenes, por su parte, su incomodidad con algunas expresiones que leen como autoritarias. Se determina que los jóvenes estudien los aportes de la comunidad religiosa a la educación en el municipio y construyan un ensayo que es publicado en el blog antes mencionado. De otro lado, se realiza jornada con todo el colegio para fortalecer los procesos comunicativos entre docentes, estudiantes, directivos y familias.
Un estudiante de 6.º agrede a otro empujándolo por las gradas de la unidad deportiva de la institución. El agredido es llevado al servicio médico y le enyesan un brazo.	Después de que el agredido regresa al EE, se le invita, junto al presunto agresor, las familias de ambos y el CEC, a una reunión del tipo conferencia víctima-ofensor. Se descubre allí que durante los últimos meses el presunto agresor había sido víctima de acoso escolar por parte del agredido: este implementaba la violencia psicológica para intimidarlo y ponerle sobrenombres por su baja estatura. La agresión física fue, pues, una acción de defensa. El inicialmente agredido pacta actualizar al otro en sus deberes escolares (“desatrasarlo”) y ayudarlo en la escritura; el otro estudiante ofrece disculpas y se compromete a protegerlo de las burlas y agresiones de los más grandes.
Una estudiante de 9.º es encontrada en un baño de la institución, durante el descanso, ebria y portando una botella de aguardiente.	El CEC cita a la madre de la estudiante. La estudiante se compromete a asistir durante un mes a un grupo psicoeducativo sobre prevención de drogas y resolución de conflictos, ofrecido por la comisaría de familia y la secretaría de salud municipales. De igual forma, es remitida a evaluación médica y acompañamiento psicológico. Al final del mes, se le propone a la estudiante elaborar un taller básico sobre fortalecimiento de factores de protección y prevención de drogas, para ejecutarlo con estudiantes de grados 8.º y 9.º. Posterior a la actuación, la estudiante decide ingresar al equipo de salud mental comunitario de la localidad, como voluntaria.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Todos los seres humanos están habitados por historias, las mismas que se entran en los establecimientos educativos. Estas historias han de ser escuchadas, no silenciadas. Solo a través de la escucha activa y la empatía se podrán conocer las historias del otro y sus motivaciones, y así reparar los vínculos y las confianzas que a diario se rompen, al tiempo que se pueden tramitar de forma comunitaria emociones complejas como la ira o el miedo, presentes en el conflicto y las violencias.

La relación consigo mismo se proyecta al mundo exterior, a los vínculos que se establecen con otros, por lo cual se hace necesario el trabajo del facilitador que acompaña los procesos restaurativos, consigo mismo, con sus propios conflictos y su compromiso en el desarrollo de habilidades psicosociales, con el fin de hacer su ejercicio más efectivo y de que sea él mismo un espejo del objetivo que persigue: lograr la restauración del vínculo y la reparación del daño, para las partes involucradas.

REFERENCIAS

- Builes, L. F. *et al.* (2017). Justicia restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia. Informe de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- Chaux, E. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Uniandes.
- Congreso de la República (2013). Ley 1620. 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. Colombia.
- Darwin, Ch. (1873): *The expression of emotions in animals and man*. N.Y.: Appleton. Traducción al castellano en Madrid: Alianza, 1984.
- Fields, D. (2008). La ciencia del cerebro. Disponible en: <https://desdeexilio.com/2008/05/05/la-ciencia-del-cerebro-entrevista-a-r-douglas-fields/>
- López, C. (2019, junio 5). ¿Qué es la metacognición? *La Mente Maravillosa*. Disponible en: <https://lamenteesmaravillosa.com/que-es-la-metacognicion/>
- Mejía, M. P. (2010). Culpas y deudas. *Affectio Societatis*, 3(6). Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/affectiosocietatis/article/view/5379>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2013). Decreto 1965. 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. Colombia.
- Molina, D. (2017). Dinamización de la justicia restaurativa en algunas instituciones educativas de Antioquia. En: Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos (ed.), *La escuela, territorio de alteridad y vínculo* (pp. 125-135). Medellín: Fundación Confiar, Corporación Penca de Sábila, Corporación Colombo Francés, Fundación Soleira y Corporación La Ceiba.
- Psicopsi (2015). La violencia, el violentador, el acto violento (surge de la intersección de tres factores). Blog. Disponible en: <http://psicopsi.com/violencia-violentador-acto-violento-interseccion-tres-factores>
- Ramírez G., C.A., Lopera E., J.D., Zuluaga A., M., Ramírez C., V.E., Henao, C.M., Carmona H., D.M. (2014). *Relaciones psicología-psicoanálisis*. Medellín: Universidad de Antioquia y la Sociedad de San Pablo.
- Tomley, S. (2017). *¿Qué haría Freud? Cómo los grandes psicoterapeutas resolverían tus problemas cotidianos*. Barcelona: Larousse.
- Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books y Centro Evangélico Mennonita de Teología Asunción.

Capítulo 11.

Lo humano en las prácticas restaurativas

MARTA CECILIA PALACIO ARTEAGA

Celebro y acaricio la verdad, sea cual fuese la mano en la cual la encuentro, y me entrego a ella con alegría, y le tiendo mis armas vencidas en cuanto la veo acercarse.

Michel de Montaigne

El arte de educar mediante el quehacer pedagógico tiene dos funciones o propósitos esenciales, a saber: instruir y transmitir la norma, que implica limitar, restringir. Por “instrucción” se ha de entender la suma de conocimientos y habilidades que hacen posible borrar en el recién llegado al grupo la “ignorancia amnésica”, en el sentir del filósofo griego Platón. De otra manera, la praxis pedagógica supone tornar disponible lo necesario para que aquel que esté en el lugar de discípulo tenga derecho a permanecer en el mundo, a tener un lugar en él y poder hacer parte de este, lo que no es más que ejercer ciudadanía, derecho a ser ciudadano.

A la pregunta por la norma y su representante, la autoridad, es menester tener en cuenta que el hombre, para poder humanizarse, es decir, para ingresar al orden social, a la trama de relaciones con otros seres humanos, debe acogerse, desde el momento mismo de su nacimiento hasta su última morada, a las determinaciones simbólicas que caracterizan dicho orden, el lenguaje, encarnado en el otro, los rituales, las costumbres, los valores y las normas, propios de su cultura. Humanizarse solo le es dable al hombre en el encuentro con los demás, con sus semejantes. Proceso que se realiza fundamentalmente a través de la familia y la escuela, proveedoras de instancias simbólicas que suponen una trama de relaciones con otros seres humanos.

En particular, ejercen la función paterna en la familia los encargados de enseñar al niño el control de sus impulsos corporales al comer, dormir, expulsar heces, bañarse, vestirse, caminar, jugar, aprender a utilizar los sentidos y a reconocer cuáles son las actitudes y comportamientos que socialmente se sancionan como moralmente buenos o malos en su contexto cultural.

Alcanzar a ser humano no es un proceso natural que pueda llevarse a cabo en soledad; es una experiencia subjetiva que demanda la presencia de otro, en calidad de portador y transmisor de normas que limitan. Para que la cría del hombre se humanice requiere del arte de la educación y de la ciencia de la pedagogía, y ello se logra vía de normas, las reglas encarnadas por el otro. De

otra manera, no sería posible el proceso que permite al hombre transformar su pulsionalidad o “insociable sociabilidad” en humanidad.

La segunda instancia socializadora, la escuela, al igual que la familia, supone la experiencia subjetiva de un lazo social con el otro, representado por el maestro que en tanto sucedáneo del padre tiene a cargo, amén de la tarea de transmitir los contenidos de la cultura, representar reglas imperativas; en otras palabras, enunciar límites. Normatividad entendida como aquella instancia que enuncia un límite a las tendencias agresivas y sexuales presentes en todo ser humano; de otra parte, como la estructura que define la posibilidad de convivencia, pues le permite al hombre obrar y entrar en diálogo consigo mismo, con el otro y lo otro. Adviértase que la posibilidad de construir una convivencia pacífica en la que primen el respeto a la diferencia, la tolerancia y la capacidad de disentir, vía la palabra, está ineludiblemente ligada a la norma, a la enunciación de su límite, puesto que aquella misma se constituye en el fundamento de la constitución subjetiva y en la representación de un orden social al regular o gobernar impulsos y pasiones como las que habitan la casa interna de todo ser humano. De acá la importancia de integrar a la praxis pedagógica la pregunta por la formación del ser humano.

Pasiones que santo Tomás de Aquino enuncia como representantes del mal y los denomina “siete pecados o vicios capitales”, a saber: lujuria, ira, soberbia, envidia, avaricia, pereza y, finalmente, gula. Pasiones presentes desde que el hombre nace hasta que muere, así que estas tienen como característica esencial trascender el paso del tiempo, la edad o las modificaciones del cuerpo, es decir, son *transhistóricas* en tanto constituyen la esencia que rige la vida anímica o afectiva de todo ser humano, más allá del significante por el cual se hace representar: infante, adolescente o adulto. El mito bíblico de Caín y Abel nos devela como aquel, movido por la pasión de la envidia, mata a su hermano. En este sentido, bien se podría decir que el texto bíblico en cuestión se constituye en testimonio de lo que acaece con el mundo pasional de los seres humanos, entre aquello que es menester sofocar y reprimir y lo que se debe conservar y desarrollar. En el siglo XXI diríamos del acto en el cual un niño, movido por la pasión de la ignorancia, rechifla a su maestro, durante la clase. O aquel otro en el cual un niño de pocos años, durante la hora de recreo, corre hacia una de las niñas que se encuentra de espaldas y rápidamente introduce sus manos entre las piernas de esta, buscando su genital.

Entonces, ¿cuáles serían los referentes normativos que en la convivencia escolar han de regular las manifestaciones de los impulsos agresivos y sexuales, la relación imaginaria fundada en la tensión agresiva y la rivalidad mortífera o el establecimiento de límites del lado de la norma razonada? No sobra decir en consonancia con el Código de Infancia y Adolescencia y la Ley 1620 de 2013, que la convivencia escolar ha de trascender las manifestaciones de violencia y agresividad que se susciten en el vínculo maestro-discípulo, discípulo-

discípulo, condiscípulo-discípulo, para irse a situar en la lógica del logos, de la palabra, del diálogo, en tanto garantes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En suma, es menester acudir al llamado ético del tercer regulador o “superyó” cultural para sustituir mediante el lazo pedagógico la vía del “acto” por la opción de la “palabra”, y lo que ella simboliza. En este orden de ideas, el bello relato bíblico de la torre de Babel nos permite comprender la relevancia que cobran el lenguaje, la palabra y el uso de la razón en la vida del ser humano.

Tal como lo afirmara el filósofo griego Aristóteles, el hombre es un ser vivo dotado de logos; es decir, el hombre es el único ser vivo racional que difiere del resto de los animales por su capacidad de pensar, razonar y dialogar. Bien podría decirse que la diferencia entre el reino animal y la cultura humana está en que la última no puede fundarse en ningún vínculo objetivable. Debe incorporarse la dimensión intersubjetiva como tal, para que el hombre pueda ser y existir, dimensión que se tramita en la medida en que el hombre habita y se deja habitar por el lenguaje, afirmándose a sí mismo y al otro; en términos de Hegel, se diría que el ser solo existe en el registro de la palabra. Así, pues, es en el registro de la palabra o en la dimensión simbólica, donde el hombre, además de tomar conciencia de sí, accede a la construcción de conceptos comunes que posibilitan la convivencia mediatizada por normas y valores establecidos culturalmente, tal como lo ejemplifica bellamente el discurso prácticas restaurativas en consonancia con los planteamientos formulados por Raúl Calvo Soler (2018) en su texto intitulado Justicia Juvenil y Prácticas Restaurativas. Trazos para el diseño de programas y para su implementación.

Prácticas que, al tener como esencia el mundo del lenguaje, el logos o el campo de lo simbólico, trascienden la rivalidad imaginaria que se objetiva en el vínculo con el otro en actos como la agresión, la retaliación, el castigo, la sanción, entre otros, creando literalmente un nuevo orden en las relaciones entre los seres humanos al hacer posible rectificar y subjetivar el modo de satisfacer los impulsos o tendencias agresivas y hostiles que, vale decir, en el conflicto armado vivido en Colombia con el grupo guerrillero más antiguo de América Latina, las FARC, se hicieron vida en la violencia, que llevó, además del exterminio y desaparición forzada de semejantes, a la destrucción de bienes espirituales relevantes para la cultura.

Conflicto armado que, no está de más decirlo, ha dejado como saldo, más o menos, ocho millones y medio de víctimas, entre muertos, discapacitados y desplazados. De la cifra en cuestión, bien se puede comprender que es la violencia, o como lo expresa una valla en Medellín, “la liberación de la bestia”, la posición afectiva que caracteriza a un grupo muy vasto de colombianos cuando de resolver conflictos o los impases propios del encuentro con el otro se trata. De acá, que urja incorporar a la praxis pedagógica la pregunta por el ser humano en tanto promotora en el aula de clase de relaciones que favorecen

el reconocimiento de sí mismo y del otro, facilitadora de una posición responsable, empática y mentora del manejo y control de las emociones, entre otras. Las *prácticas restaurativas*, además de inscribirse en la perspectiva del sentido y la resignificación del otro, del registro de lo simbólico o del lenguaje, posibilitan que “aquello” de la vida anímica inscrita en cada sujeto como posibilidad de dañar al semejante, a sí mismo y al mundo, se pacifique y sea gobernado por vía de la palabra, la concertación y el diálogo, y, de la misma manera, abra nuevos horizontes mediante la construcción de una pedagogía para la paz, donde el otro y lo otro tengan un lugar.

Así mismo, en consonancia con la línea de la Ley 1620, una pedagogía para la paz supone el compromiso ético insoslayable de hacer del aula de clase un espacio de palabra, de diálogo, de conversación, de reparación, que tenga como fundamento el uso de la razón argumentativa. Se podría decir que las prácticas restaurativas, al igual que una pedagogía de la esperanza, buscan recomponer y restaurar en la convivencia escolar una práctica discursiva que trascienda la culpa, la venganza, el castigo, la retribución, para situarse en un nuevo horizonte de discurso fundado en expresiones que se hacen sin causar daño, que representan la asunción de una posición responsable, participativa, fundante de la resignificación de la situación perturbadora vivida.

A la pregunta por el significante “daño” o “perjuicio” es menester decir que, usualmente, en la convivencia escolar el llamado a aceptar límites o a cumplir normas, en relación con un acto catalogado como nocivo o perjudicial, tiene como consecuencia el castigo. Al respecto, bien se podía interpelar: ¿Qué rectificación subjetiva se puede operar en el infractor cuando aquel encargado de aplicar la norma responde desde el mismo lugar, es decir, a partir del registro de lo imaginario o especular que tiene como esencia la identificación con el agresor? ¿Cuál es la ganancia afectiva que le otorga al sancionador el hecho de dañar a quien a su vez ha causado daño? En cuanto a la puesta en acto de los impulsos pasionales, ¿cuál vendría a ser la diferencia entre el infractor y el sancionador? ¿Son el castigo y la sanción alternativas que en el lazo pedagógico evitarían el automatismo de la repetición? ¿En la convivencia escolar es posible elegir otro modelo de respuesta a la vulneración de la norma? ¡Sin lugar a dudas! El enfoque restaurativo supone toda una revolución copernicana al transcender el castigo y la culpa que, vale decirlo, borra a rajatabla la subjetividad del infractor, para ubicar el acento en el sujeto víctima, en otras palabras, en el daño ocasionado.

Si en el horizonte de una perspectiva restaurativa el centro es el daño, se precisa tener en cuenta, en primer lugar, la asunción de una posición responsable del sujeto infractor en relación con su acto. La responsabilidad de la que se habla debe ser entendida como la capacidad que tiene el ser humano de resignificar y dar cuenta de sus actos, en tanto ser hablante que habita y es habitado por la palabra, como registro de lo simbólico. Desde esta perspectiva, el con-

cepto de sujeto infractor cobra nuevos matices al asumirse que este tiene, además de la capacidad de comprender y tomar conciencia del daño ocasionado, la libertad de elegir una posición responsable en relación con las consecuencias que se derivan de su acto. Es decir, si el sujeto infractor no asume una actitud de responsabilidad en relación con el acto desencadenado, no es factible hablar de reparación. Los actos como el castigo, la expulsión y el aislamiento no solo van a contracorriente de todo proceso formativo, cuyo propósito debe centrarse en la rectificación subjetiva del modo particular de operar con las pasiones propias de todo ser humano, sino que tampoco permiten restaurar aquello que en el encuentro con el semejante resultó fracturado.

Si bien es cierto que quien ha maltrato u ofendido ha de responder por su acto, también lo es que en el enfoque restaurativo la víctima, el sujeto maltratado, ha de asumir, subjetivamente, una posición responsable en relación con la situación acaecida. En otra perspectiva, si la casa interna de todo ser humano está habitada por impulsos pasionales, tal como lo supo develar el padre del psicoanálisis, Sigmund Freud (1975, p. 108), el sujeto víctima de maltrato al igual que el sujeto maltratador han de interpelarse por “aquello” que, consciente o inconscientemente, puso a circular en la situación vivida. De esta forma, evitará quedar atrapado en la repetición de un vínculo o lazo social cuya esencia es la intención destructiva del otro. En suma, las “prácticas restaurativas”, al promover la rectificación de la posición subjetiva del ofensor y el ofendido, en relación con el modo de satisfacer y operar sus impulsos o pasiones, posibilitan que el encuentro con el semejante trascienda el fenómeno denominado automatismo de repetición o reincidencia.

Ahora bien, cuando en el discurso restaurativo se habla de reparar, es necesario tener en cuenta que el término en cuestión, más allá de hacer alusión al proceso de indemnizar materialmente a la víctima, comporta esencialmente una finalidad educativa, que se ofrece en tanto se ha reconocido el daño del que fue objeto. El acto de hacer del otro un objeto en el cual se hacen circular impulsos y pasiones propias del sujeto infractor supone tomar conciencia de la obligación de hacer lo necesario para enmendar, mitigar o compensar el daño ocasionado, pues, tal como lo enuncia sabiamente el sentir popular, “errar es de humanos... rectificar de sabios”. Así, cuando el sujeto infractor asume el acto de reparar al semejante, crea la posibilidad de reconciliarse con la víctima y la comunidad, y también repara una parte de sí mismo.

Del discurso restaurativo importa tener en cuenta que abordar la pregunta por el concepto “daño” implica, de un lado, reconocer la ruptura del lazo social generado entre las personas implicadas en el conflicto; de otro, advertir el desequilibrio suscitado en los vínculos de cada una de ellas con la comunidad de la cual hace parte. Así, los conflictos que se presenten en el día a día de la convivencia escolar han de ser abordados desde una dimensión dialéctica, por la cual se han de integrar, además de las personas en pugna, el aula de clase en

calidad de comunidad. Entender la situación suscitada por la dupla ofensor-ofendido requiere distinguir cuál es el impacto del comportamiento de los implicados con relación al resto del grupo: profesor, dirección, núcleo familiar, organizaciones sociales y culturales. En suma, el proceso de reparación tendrá muchas más posibilidades de obtener buenos frutos cuando se asuma una perspectiva integradora y abarcadora.

Al proceso de reconocimiento del daño y la reparación le es inherente la resignificación, puesta en palabras, de la situación derivada del conflicto entre el ofensor y el ofendido. Tras la vivencia del conflicto o *impasse*, el sujeto ofendido ha de tener diversas oportunidades, las que sean necesarias, de narrar y elaborar la situación conflictiva, en tanto tal vivencia pudo haber devenido traumática, por su capacidad de subvertir el concepto que el sujeto tiene de sí mismo, del semejante y del mundo, como también de su historia de vida. Entonces, cuando la víctima hace pasar por el registro de lo simbólico, vía la palabra, representaciones, emociones o sentimientos suscitados por la situación conflictiva vivida, construye y recrea el proceso que hará posible reescribir la situación acontecida de manera propositiva y sanadora, en particular, porque su decir y su sentir son acogidos, reconocidos y escuchados por otros agentes sociales.

Un otro del lenguaje, representado en el sujeto infractor y la comunidad; donde la palabra y la escucha se constituyen en una prueba de amor. De acá, que este signo de reconocimiento del otro testifica la relevancia que cobra el mundo de lo simbólico o del lenguaje en la pacificación de los impulsos, emociones y sentimientos, que habitan la casa interna de los sujetos implicados en cualquier conflicto. Es más, el lenguaje y su instrumento, la palabra, crea en cada instante de su intervención algo nuevo. Gracias a su injerencia, cada situación conflictiva es transformada. Así, en el discurso de las prácticas restaurativas, las emociones y las pasiones, al ser entretejidas en el orden de la palabra, del discurso, del diálogo, se organizan, regulan y gobiernan, tras lo cual es posible lograr la construcción de acuerdos de convivencia y una justicia restaurativa institucional.

De acuerdo con los planteamientos precedentes es importante anotar que en el enfoque restaurativo el proceso de “resignificar la situación vivida” es un compromiso ético que, de igual forma, le compete realizar al sujeto infractor. Resulta relevante brindarle al sujeto infractor un espacio de palabra y escucha donde tenga la posibilidad de narrar su percepción y su sentir de la situación vivida. Cuando al sujeto se le brinda la oportunidad de pensar y explicar el acto realizado, desde encuadres diferentes, tendrá la opción de ser escuchado por otro; más aún, por sí mismo. En el sentir del escritor francés Michel de Montaigne, se diría: “La mitad de la palabra pertenece a quien habla, la otra mitad a quien la escucha” (Montaigne, 2007, p. 1626).

Escucharse a sí mismo y ser escuchado por el “otro” se constituye en la premisa que hará posible el proceso de releer y reescribir su acto; claro está, a partir de la invención de un nuevo lugar y de un nuevo escenario, o, en otras palabras, luego de desalojar el lugar que habitó al momento de convertir al semejante en objeto puesto al servicio de sus impulsos. La posibilidad de resignificar la posición subjetiva asumida en el encuentro con el semejante se convierte en la condición necesaria para llevar a cabo la asunción de una posición responsable, y tras esta, la del proceso de reparación.

Huelga decir que cuando el sujeto infractor reconoce y repara el daño ocasionado al semejante, el acto en cuestión se convierte en fuerza salvífica que le permitirá emprender el camino tendente a la recomposición del lazo o tejido social con las comunidades a las que ha pertenecido, vale decir: la familia, el grupo de amigos, los vecinos, la escuela, entre otras. Lazo social que se fracturó cuando a la manera de un lobo hizo de su semejante un objeto para satisfacer en él sus tendencias agresivas y hostiles. Habitar nuevamente las instancias simbólicas le supone al sujeto infractor rectificar su posición subjetiva respecto a su modo de relación licantrópica con el otro, tras lo cual se reposicionará como sujeto de derecho, capaz de reconocerlo y defenderlo al tomar conciencia de que, más allá del imperio de las pasiones, es el logos, la palabra, la instancia por excelencia para inscribir el “mal-estar” en el registro de lo simbólico. Dicho de otra manera, cuando el “mal-estar” o *displacer* que supone el encuentro con el semejante se nombra, se habla, es decir, se inscribe en el registro de la palabra, el otro se reconoce como un interlocutor válido, pero... también se gesta el reconocimiento del propio yo a partir de la singularidad y la particularidad que le es propia. En suma, se diría que el corazón de las “prácticas restaurativas” se funda en el intercambio intersubjetivo de la palabra, del diálogo, de la escucha, de la conversación, de la interpelación, en correlación con el bello don legado a la humanidad por el maestro Sócrates.

Dicho de otra manera, el sujeto infractor, tras rectificar su posición subjetiva en relación con el lazo social que lo vincula al otro, recupera su poder como sujeto de derecho al reconocer que los impases y dificultades que surgen en la convivencia con el otro han de ser asumidos por vía del mundo de lo simbólico. Instancia que, al pacificar el malestar presente en todo ser humano, hace posible la construcción del lazo social fundada en el respeto y en el reconocimiento de la singularidad.

En fin, implementar en la convivencia escolar las prácticas restaurativas, como un discurso cimentado en el universo de lo simbólico, permite abordar los conflictos que hacen presencia en la cotidianidad, más allá de la rivalidad imaginaria. Al tener como esencia el intercambio intersubjetivo mediado por la palabra, los convivientes consienten la reciprocidad de las identificaciones inscrita en la polifonía del universo del lenguaje.

REFERENCIAS

- Calvo, R. (2018). *Justicia juvenil y prácticas restaurativas. Trazos para el diseño de programas y para su implementación*. Barcelona: Ned.
- Freud, S. (1975). El malestar en la cultura. En: *Obras completas*, tomo XXI. Buenos Aires. Amorrortu.
- Lacan, J. (1990). *Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Montaigne, M. (2007). La experiencia. En: *Los ensayos (según la edición de 1595 de Marie de Gournay)* (pp. 16-26). Barcelona: Acantilado.

Capítulo 12.

Arte y justicia restaurativa en la escuela. Matices esenciales en la construcción de paz

LUZ MARINA MONROY FLÓREZ

En el mundo de la condena a muerte que es el nuestro, los artistas dan testimonio de lo que en el hombre se niega a morir... Llegará un día en que todos lo reconocerán y, respetuosos de nuestras diferencias, los más valiosos de nosotros dejarán entonces de destruirse como lo hacen. Reconocerán que su vocación más profunda es defender hasta el final el derecho de sus adversarios a no ser de su opinión. Proclamarán, de acuerdo con su condición, que más vale equivocarse sin asesinar a nadie y dejando hablar a los otros que tener razón en medio del silencio y los montones de cadáveres. Tratarán de demostrar que, aunque las revoluciones puedan triunfar por la violencia, sólo pueden mantenerse a través del diálogo.

Albert Camus (2002, p. 146)

Atender a la dignidad humana a través de medios nobles que restituyan la consideración y el respeto, en medio de una historia que tantas veces no lo es; ser capaces de forjar un cambio subjetivo y cultural para hacer de la palabra, el diálogo y el encuentro los principales referentes éticos de una sociedad acostumbrada al miedo y a la muerte, son algunos presupuestos que considera la justicia restaurativa. Hacer posible su ejercicio desde la escuela para que forje un horizonte a los niños, atendiendo aún a la realidad cultural en la que crecen, implica considerar el contexto de una existencia que no es ajena a la posición subjetiva y que determinará cómo se ubique el niño en un mundo atravesado por una oferta cruel, que ha descentrado a la escuela como contenedor y lugar por excelencia para el aprendizaje y la circulación de conocimientos. Supone, también, interrogar la responsabilidad que atañe a quienes educan. Resignificar este espacio y el familiar conlleva reconocer al niño como sujeto de derecho, que se inserta en el mundo de la regulación social, lo que requiere del mecanismo de la represión, en respuesta a la cual surge el síntoma para lidiar con los límites que la cultura intenta poner a la satisfacción pulsional. En una entrevista concedida a Viereck (1926), Sigmund Freud afirmaba: “La maldad es la venganza del hombre contra la sociedad, por las restricciones que ella impone. Las más desagradables características del hombre son generadas por ese ajuste precario a una civilización complicada. Es el resultado del conflicto entre nuestros instintos y nuestra cultura”.

La escuela como lugar de civilización de la pulsión llega a ocupar en el niño el lugar de la ley, de un recorte de goce pulsional que implica una satisfacción civilizada de la pulsión, que es tramitable a través del arte, del desarrollo intelectual, del rendimiento deportivo, entre otras opciones.

El interés de estas líneas se encamina a pensar el despliegue de la vida cotidiana en términos estéticos, cercanos a una relación comparativa con la experiencia del arte y que busca delinear los atributos estéticos concedidos a otros dominios de la vida. Concebir o realizar la vida en términos estetizantes, entender aun lo ordinario y degradado de la existencia o de los objetos y sujetos que la pueblan, en términos de experiencia artística, conduce al individuo a ser más consciente de sí y del mundo. Así, entonces, no deben dejar de plasmarse los conceptos que fundamentan tales acercamientos.

Con sus investigaciones, Sigmund Freud promovió nuevos e importantes avances en los estudios del arte, escudriñando los vínculos entre impulsos creativos y motivaciones profundas, queriendo descubrir los elementos irracionales e intuitivos de la producción artística, que en su época reparaba casi exclusivamente en los contenidos manifiestos. Se acercó a la obra de arte enfocando la producción en sí misma para descifrar su mensaje y analizar las relaciones que se imbrican entre esta y la vida del artista. Establecidos los pilares del psicoanálisis, entre los que se encuentran la sublimación y la simbolización, llegó a definir el arte en términos de satisfacción sustitutiva de una relación interrumpida con la realidad. Vio al artista como alguien capaz de realizar, mediante la fantasía y las especiales aptitudes propias, sus deseos de amor y de gloria y de encontrar la vía para regresar a la realidad, traduciéndolos “en una especie de cosas verdaderas”, como afirmó en *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico* (2007):

El arte logra por un camino peculiar, una reconciliación de los dos principios [principio de placer y principio de realidad]. El artista es originariamente un hombre que se extraña de la realidad porque no puede avenirse a esa renuncia a la satisfacción pulsional que aquella primera le exige, y da libre curso en la vida de la fantasía a sus deseos eróticos y de ambición. Pero él encuentra el camino de regreso desde ese mundo de la fantasía a la realidad; lo hace, merced a particulares dotes, plasmando sus fantasías en un nuevo tipo de realidades efectivas que los hombres reconocen como unas copias valiosas de la realidad objetiva misma. Por esa vía se convierte, en cierto modo, realmente en el héroe, el rey, el creador, el mimado de la fortuna que querría ser, sin emprender para ello el enorme desvío que pasa por la alteración real del mundo exterior. Ahora bien, sólo puede alcanzarlo porque los otros hombres sienten la misma insatisfacción que él con esa renuncia real exigida, porque esa insatisfacción que resulta de la sustitución del principio de placer por el principio de realidad constituye a su vez un fragmento de la realidad objetiva misma (p. 229).

El arte, pues, se ubica en una región intermedia entre la realidad que frustra los deseos y el mundo de la fantasía que los satisface, un dominio donde quedaron vivas las aspiraciones de la omnipotencia primitiva, y que la sublimación puede valorar. Freud estimaba el arte como una de las grandes instituciones culturales de la humanidad, y explicó la creación artística con referencia al concepto de sublimación, fenómeno en el cual la libido sexual es reorientada hacia metas no-sexuales. De todo el espectro de productos artísticos, y habien-

do analizado obras de arte en particular, especialmente literarias, consideraba de utilidad para el psicoanálisis en primera instancia, que esas obras a menudo expresaran en forma poética verdades sobre la psique, lo que implica que el creador literario pueda intuir directamente las verdades que los psicoanalistas solo descubren más tarde por medios más laboriosos.

Profundizando un poco más en sus indagaciones y en la formulación del concepto de sublimación, conceptualiza el término a partir de 1905, en un intento de explicar ciertas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad, pero que hallarían su energía en la fuerza de la pulsión sexual, refiriéndose a la actividad artística y a la investigación intelectual. La sublimación correspondería a un proceso psíquico inconsciente que da cuenta de la aptitud de la pulsión sexual para remplazar un objeto sexual por otro no sexual (connotado con ciertos valores e ideales sociales) y para cambiar su fin sexual inicial por otro fin, no sexual, sin perder notablemente su intensidad. Así, entonces, la pulsión se sublima, en tanto es derivada hacia un nuevo fin, no sexual, y apunta hacia objetos valorados socialmente. Freud emplea este concepto para designar la elevación en el sentido estético de un comportamiento o actividad. Si bien la pulsión es un concepto fronterizo entre lo psíquico y lo somático, la sublimación es un concepto que está en la frontera de lo psíquico y lo cultural. Una vez el hombre ingresa al lenguaje, gana la capacidad de sublimar, pero a cambio pierde el objeto al que estaba ligado, es decir pierde lo instintivo.

En *La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna*, producción de 1908, Freud (2006a) escribía:

[La pulsión sexual] pone a disposición del trabajo cultural unos volúmenes de fuerza extraordinariamente grandes, y esto sin ninguna duda se debe a la peculiaridad, que ella presenta con particular relieve, de poder desplazar su meta sin sufrir un menoscabo esencial en cuanto a intensidad. A esta facultad de permutar la meta sexual originaria por otra, ya no sexual, pero psíquicamente emparentada con ella, se le llama la facultad para la *sublimación* (p. 168).

Entendemos, entonces, que el fin de la pulsión es la satisfacción. La capacidad de sublimación, que implica el cambio de objeto, permite el pasaje a otra satisfacción, distinta de la satisfacción sexual. A la vez, Freud subraya cierta inestabilidad, cierta vulnerabilidad de la aptitud para sublimar. No se sublima de una vez para siempre, pues esta capacidad necesita ser activada psíquicamente cada tanto. Dirá en la misma obra:

En términos universales, nuestra cultura se edifica sobre la sofocación de las pulsiones. Cada individuo ha cedido un fragmento de su patrimonio, de la plenitud de sus poderes, de las inclinaciones agresivas y vindicativas de su personalidad; de estos aportes ha nacido el patrimonio cultural común de bienes materiales e ideales (Freud, 2006a, pp. 167-168).

Freud entendía lo cultural como contrapuesto a lo natural: la civilización. Con esta, hacía referencia al conjunto de realizaciones que la humanidad ha llevado a cabo con su trabajo y que ha servido para transformar el mundo, suministrando los productos considerados como lo más elevado de lo que es capaz el espíritu humano: los tesoros del arte, de la ciencia, del conocimiento. La sublimación, producida a condición de que el sujeto logre salir del vínculo autista y narcisista que mantenía consigo mismo para pasar a crear un nuevo vínculo, hacer un lazo con la otredad, es decir con la sociedad, llegaría a ser la expresión positiva más elaborada y socializada de la pulsión, o podría considerarse, de la misma manera, como un medio de defensa capaz de atemperar los excesos y los desbordamientos de la vida pulsional.

Al margen de esta construcción freudiana que arroja luz a la pregunta por el origen de la obra de arte, huelga decir que resulta visible la limitación de las argumentaciones que ofrece sobre el arte y la estética y que, en *El malestar en la cultura* (Freud, 2006b) reduce la temática estética al campo de la belleza, cual *suave efecto embriagador*:

Aquí puede situarse el interesante caso en que la felicidad en la vida se busca sobre todo en el goce de la belleza, dondequiera que ella se muestre a nuestros sentidos y a nuestro juicio: la belleza de formas y gestos humanos, de objetos naturales y paisajes, de creaciones artísticas y aun científicas. Esta actitud estética hacia la meta vital ofrece escasa protección contra la posibilidad de sufrir, pero puede resarcir de muchas cosas. El goce de la belleza se acompaña de una sensación particular, de suave efecto embriagador. Por ninguna parte se advierte la utilidad de la belleza; tampoco se alcanza a intuir su necesidad cultural, a pesar de lo cual la cultura no podría prescindir de ella (p. 82).

Existe en la cultura, una tendencia a disminuir la sensibilidad o conciencia a partir de un narcótico para mejor resistir lo insoportable, y a Freud no se le escapa del todo este ir en fuga, en el hecho de que la cultura no podría prescindir del poder embriagador de la belleza. Y eso lo que lograría sería suavizar o enmascarar. ¿Y qué ocurre con lo real?, ¿cuál es el lugar para lo monstruoso, para la fealdad? Su concepción del arte y la estética como belleza y embriaguez está muy lejos y se queda corta con respecto a lo que ofrecen hoy los desarrollos sobre el arte que llegaron al compás de tiempos desgarradores como la Segunda Guerra Mundial o, incluso, con la Primera que vivenció, pero no interpretó al no apartarse de una lectura clásica de la producción artística. Así daba por buena la ya en su tiempo agotada definición de la estética como ciencia de lo bello, aunque haya sido contemporáneo de las vanguardias más estremecedoras, como lo fueron el expresionismo, el surrealismo, el fauvismo, el cubismo y el conceptualismo que entonces se anunciaban, por citar algunas.

Faltaba considerar que la obra de arte logra dar forma a cierta magnitud experiencial. Pues también eso puede encontrarse en *El malestar en la cultura*

(2007b). No cuando se refería al arte y la estética, pero sí cuando se ocupaba de lo que para él es la aportación principal del artista:

Y si la cultura es la vía de desarrollo necesaria desde la familia a la humanidad, entonces la elevación del sentimiento de culpa es inescindible de ella, como resultado del conflicto innato de ambivalencia, como resultado de la eterna lucha entre amor y pugna por la muerte; y lo es, acaso, hasta cimas que pueden serle difícilmente soportables al individuo. Le viene a uno a la memoria la sobrecogedora acusación del gran poeta a los “poderes celestiales”:

*Nos ponéis en medio de la vida,
dejáis que la pobre criatura se llene de culpas:
luego a su cargo le dejáis la pena;
pues toda culpa se paga sobre la Tierra¹.*

Y uno bien puede suspirar por el saber que es dado a ciertos hombres: espi-gan sin trabajo, del torbellino de sus propios sentimientos, las intelecciones más hondas hacia las cuales los demás, nosotros todos, hemos debido abrirnos paso en medio de una incertidumbre torturante y a través de unos desconcertados tanteos (pp. 128-129).

Sigmund Freud reconoció los límites de su teoría del arte, a la vez que era consciente del carácter sagrado del fenómeno artístico; por ello, vale reafirmar que no fue responsable de los excesos interpretativos de sus seguidores que emplearon la teoría y los métodos psicoanalíticos de manera indiscriminada y omnicompreensiva. De la misma manera, habrá que decir que la cultura, como la había expresado, aparecerá insuficiente, al igual que lo que había conceptualizado acerca del arte, y se entenderá ahora el agotamiento de la primera entendida como camino para amortiguar el dolor y del sentimiento de embriaguez por la belleza en la segunda, para abrir, forzosamente, un más allá: el de la cultura como dolorosa gestión de la agresividad y el arte como exploración de lo real. Y nos encontramos ante un movimiento conceptual que apunta más allá del principio del placer y participa, por lo tanto, de la pulsión de muerte.

Hoy encaramos la lógica de la crueldad y nos damos cuenta entonces de que el argumento siempre está en falta frente al horror, de que lo decisivo, estéticamente hablando, tiene que ver ahora con la manera como se perfilan y encadenan los sucesos narrados para conseguir dar la forma justa a una determinada verdad subjetiva, que no puede ser distinta de la forma que la enuncia.

Estaríamos en condiciones de afirmar que los mecanismos que operan en la experiencia de la cura psicoanalítica y los que a su vez se manifiestan en la experiencia estética son muy similares; estos pasan por la forma, aunque no sea la forma “bella”, y son de una naturaleza cercana o paralela a los que acontecen en el diván. Ambas vivencias permiten que ese suceso dramático, a

¹ Una de las canciones del arpista en *Wilhelm Meister*, de Goethe.

la vez que feliz, pueda ser articulado, verbalizado, es decir, puesto en palabras, abriendo un cauce a aquello que alberga el inconsciente como herida abierta que solo lograba expresarse por la vía, siempre torturadora, de los síntomas.

Para no perder de vista nuestra consideración de los mecanismos humanos que aplican justicia, la restaurativa actúa en términos cercanos a estas dos experiencias al operar con la palabra como dispositivo por excelencia. El lenguaje es un referente que le permite al sujeto establecer relaciones, suministra una cadena de significantes a partir de la cual se dará un lugar en el mundo, otorgando, a su vez, un sitio a los semejantes en un discurso. El lazo social es, en esta medida, la relación que establecen los sujetos con el discurso. Y, en el lazo social, el cuerpo es el fundamento al posibilitar que una relación entre semejantes pase de la palabra a tomar un sustento en su ser.

Avanzando en lo afirmado, pasamos a definir el término perversión, del latín *perversus* como “sumamente malo, que causa daño intencionadamente” y “que corrompe las costumbres o el orden y estado habitual de las cosas”, como expresa el *Diccionario de la lengua española*; posee una significación de “vuelco, inversión” que viene a sugerir por sí misma la noción de una norma moral o natural de la que el perverso se apartaría. Entre sus muchos tipos, las obras autobiográficas y las utopías filosóficas y sociales pueden mostrar hasta qué punto llega a afectarse el lazo social por la promoción de un goce universal de un objeto. Estas utopías sugieren que la noción de perversión depende quizá más de un lazo social que de un sujeto exclusivo.

En el campo de la criminología, quienes con la ligereza propia del desconocimiento han querido reducir la discusión con el psicoanálisis a un antagonismo entre determinismo y no determinismo, deben reparar en que el determinismo psíquico que se propone desde el psicoanálisis poco o nada tiene que ver con la culpabilidad penal, es decir, con la capacidad de comprender la ilicitud de una acción y de comportarse de acuerdo con esa comprensión, como lo prescribe el código penal; no puede pues apoyarse en el determinismo psíquico de Freud la inculpabilidad del delincuente. En *La ciencia y la verdad*, Lacan (2009a) dijo también: “De nuestra posición de sujeto somos siempre responsables” (p. 816). Por su parte, en *Saber y verdad*, Michel Foucault (1991) escribió:

La psiquiatría se ve cada vez más infiltrada por conceptos psicoanalíticos. Pero el psicoanálisis no puede en ningún caso pronunciarse sobre la irresponsabilidad de un delincuente. Al contrario: Uno de los postulados del psicoanálisis es que los analizados deben considerarse responsables, sujetos de sus actos. Servirse del psicoanálisis para “irresponsabilizar” es un necio contrasentido (p.124).

Cuando intentamos rastrear los mecanismos por medio de los cuales se expresa el hombre a partir de sus impulsos mortíferos, es necesario puntuar desde el psicoanálisis, para efectos de este escrito, como ya hicimos con el término perversión, la diferencia entre violencia, agresión, agresividad y pulsión de

muerte. Es entonces cuando encontramos una estrecha relación entre violencia y pulsión de muerte, concepto este que Freud formula como ineliminable, indomesticable y que actúa en forma silenciosa en el ser que habla y que una vez es dirigido hacia afuera, hacia los objetos, se torna pulsión de destrucción. En *El malestar en la cultura* Freud (2007b) afirma:

El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo. “*Homo homini lupus*” (p. 108).

Un síntoma social: la violencia; se ubica del lado del acto y no de la palabra. Al decir de Jacques Lacan (2008): “¿No sabemos acaso que en los confines donde la palabra dimite empieza el dominio de la violencia y que reina, ya allí, incluso sin que se la provoque?” (p. 356). En el límite, en la frontera donde la palabra renuncia, se produce la violencia. El acto violento, al no ser la palabra, al excluirla, está fuera de la articulación significante, de lo simbólico.

Tracemos ahora una distinción entre la agresividad y la agresión. En la agresión, lo esencial es la violencia, hace referencia solo a los actos violentos. Por su parte, la agresividad es una relación fundamental que abarca, además de tales actos, muchos otros fenómenos. Así, en *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je)*, publicado en 1949, Lacan (2009b) afirmará: “el sentimiento altruista es sin promesas para nosotros, que sacamos a luz la agresividad que subyace a la acción del filántropo, del idealista, del pedagogo, incluso del reformador” (p. 105).

Allí, en el capítulo xxvi del *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente*, el autor vuelve al término *violencia* y marca más aún la diferencia entre agresión y agresividad:

Para recordar cosas inmediatamente evidentes, la violencia es ciertamente lo esencial en la agresión, al menos en el plano humano. No es la palabra, incluso es exactamente lo contrario. Lo que puede producirse en una relación interhumana es o la violencia o la palabra. Si la violencia se distingue en su esencia de la palabra, se puede plantear la cuestión de saber en qué medida la violencia propiamente dicha —para distinguirla del uso que hacemos del término de agresividad— puede ser reprimida, pues hemos planteado como principio que en principio sólo se podía reprimir lo que demuestra haber accedido a la estructura de la palabra, es decir, a una articulación significante (Lacan, 2007, p. 468).

Un trauma es un acontecimiento inasimilable para el sujeto, una ruptura brutal, inesperada, del curso de la existencia. El estrago traumático del sistema torturador se origina en la maldad del otro. Una vez ha ocurrido el evento, no hay probablemente otro a quien dirigirse, deja de haber circulación de

la palabra; estamos ante una imposibilidad de ser en el mundo, disposición del sujeto concretada en la capacidad de ser-ahí, de formar mundos. Con la tortura, con el trauma, todo se borra. Esa triple desubjetivación sumerge al sujeto en el silencio. Desde el primer evento o acercamiento al evento, se deviene extranjero en el mundo, incapaz de sentirse en casa en el mundo, se tiene dificultad para reconstruir un espacio íntimo.

Ese discurso impedido conlleva una ruptura del lazo social que puede encerrar a la víctima en un silencio aplastante. O puede aparecer un discurso dividido, es decir, una ruptura total o parcial entre lo dicho y lo experimentado, aunque el discurso se mantenga en la norma. La existencia de un tono neutro del relato podría contrastar con la violencia de lo que se cuenta, lo que mejor manifiesta la relación de fuerza que se instauró entre el sujeto y el torturador y que perdura en la relación con el otro. Los primeros signos de liberación del dominio de la tortura en el plano del lenguaje denotan que la emoción puede circular y puede permearse el evento, se puede transmitir un contenido antes irrepresentable y se hace posible reinsertarse en una cadena simbólica y restituir el sujeto del deseo.

Cuando se acompaña la delicada recordación de estas experiencias traumáticas, no se puede esperar que haya concordancia entre el contenido del relato y la manera como se enuncia, el decir; no se debe confundir el dicho con el decir, al igual que no se debería esperar la aparición de los síntomas clásicos. Siempre habrá que tener presente que cada sujeto posee una posición subjetiva que puede no obedecer a los cánones clínicos y que, en consecuencia, la expresión del caos interior varía de un sujeto a otro: apatía, cinismo, cólera, intolerancia. Así mismo, en muchos, lo importante es lo que no se dice.

En cuanto al sentido, no basta un trabajo pragmático, poner la experiencia en blanco y negro, por hablar de simplificaciones que lleguen a desconocer la verdad del sujeto. Habrá que recordar que, en muchos casos, lo importante es lo que no se dice y que hay que convocar a actos de habla, a ponerle palabras a algo que no encuentra la manera de ser nombrado y que bloquea la “comprensión”, al ser innombrable. Al decir de Jacques Lacan, “lo Real es lo que anda mal”. Pero ¿Qué es lo real? En *La tercera*, Lacan (2008) expone:

El discurso del amo, por ejemplo, su fin, es que las cosas anden al paso de todo el mundo. Pues bien está, no es de ningún modo lo mismo que lo real, porque lo real, justamente, es lo que no anda, es lo que se atraviesa en esta carreta, más aún, lo que no cesa de repetirse para trabar [obstaculizar] esta marcha.

A esto insoportable que Freud intentaba tomar en cuenta con la pulsión de muerte, Lacan va entonces a conceptualizarlo bajo el término *real*: lo imposible, lo imposible de simbolizar, lo imposible de enfrentar para un sujeto. A nivel intrapsíquico, el intento de olvido es una búsqueda de liberación del

real que invade, una defensa porque pareciera que todo el ser se fusiona con el evento traumático.

Invocando a Foucault para repensar la estética de la existencia que formulaba como una reflexión a la pregunta por el “tipo de ética que podemos construir ahora”, nos vemos ante la propuesta de vislumbrar una estética de lo cotidiano que, aunque experiencia ordinaria o sin interés de elevación, sea susceptible de ser leída como obra de arte memorable:

—Entrevistador: Entonces, ¿qué tipo de ética podemos construir ahora que sabemos que entre la ética y las otras estructuras existe una coagulación histórica y no una relación necesaria?

—M. Foucault: Lo que me sorprende es el hecho de que en nuestra sociedad el arte se haya convertido en algo que no concierne más que a la materia, no a los individuos ni a la vida, que el arte sea una especialidad hecha sólo por los expertos, por los artistas. ¿Por qué no podría cada uno hacer de su vida una obra de arte? ¿Por qué esta lámpara o esta casa puede ser un objeto de arte, pero mi vida no? (Foucault, 2013, abril 7).

El arte proporciona al hombre una de las opciones más significativas que tiene el sujeto para representar los diferentes acontecimientos de su existencia, así como para dar a conocer sus posiciones, sus impulsos, sus malestares, sus angustias y sus temores. En la historia del arte siempre ha influido la guerra inspirando a los artistas de forma creativa a representar sus visiones de las tragedias que produce; infunde, a la vez, la representación aterradora de todo lo perverso que hay en la naturaleza humana y funciona como una memoria de tiempos desolados de los cuales es posible que no se tengan muchas pruebas, pero que quedan perennes por medio del arte como huellas imborrables.

La experiencia artística puede servir de puente allí donde la palabra se hace nudo por la dificultad de hablar de una situación dada, inscrita en el orden real. En este caso, la imagen puede ayudar a una persona a expresar un aspecto doloroso determinado cuando le resulta difícil expresar con palabras sus sentimientos, emociones y contradicciones. Los objetos de creación que se realizan en estas experiencias de acompañamiento artístico pueden ayudar a expresar aquello que no se puede expresar con palabras. La producción artística permite que en el objeto (cuadro, dibujo, escultura etc.) se proyecten sentimientos o ideas, luego de lo cual se puede entrar a reconocer su existencia y llegar a integrarse en el sujeto de una manera más elaborada.

Trabajar con el arte puede proporcionar al sujeto una experiencia en que se moviliza el deseo de autoexpresión y construcción de imágenes y/u objetos, promoviendo la función simbólica, toda vez que se entiende que, además del lenguaje, el ser humano posee otras formas de representación simbólica. Los símbolos nos sirven para reemplazar la realidad por medio de sustitutos. En ocasiones el hecho de enfrentarse al trauma representándolo simbólicamente puede tener cierto efecto momentáneo, como si este hecho se hubiera llevado

a cabo en la realidad. En este sentido, por medio de la representación se intentará trabajar el conflicto, trastorno o vivencia traumática.

Frank Pearl² afirmó como invitado especial del evento Territorios, Comunidades y Gestión de la Seguridad Humana. Mesa de Relatos y Experiencias en torno a la paz rural, urbana y barrial, realizado en Medellín el 12 de diciembre de 2019:

Sabemos que diseñar una política pública implica revisar los errores para que no se repitan. Cometimos muchísimos y debemos reconocerlos para no volvernos a equivocar. Debemos implementar un diálogo incluyente y participativo, sumando todas las vertientes del país. Con esa visión de seguridad iremos más allá porque, por más legitimada que esté una visión, una política, se debe construir no como siempre de arriba hacia abajo sino invirtiendo esa visión. Y este es el momento para hacer realmente saltos.

[...] Mientras nosotros armábamos los procesos de reintegración, nadie creyó en eso nunca. Cuando se hace el balance, no se atina a decir qué funcionó y qué no, pero sí sabemos una cosa: que por encima de todos los esfuerzos que se hicieron en acompañamiento a las familias y a la comunidad con psicólogos clínicos, trabajadores sociales, planes de negocio, acompañamiento a la salud, armamos una cosa que consideramos integral. Hubo una actividad que se desplegó en 120 municipios de Colombia y fue muy poderosa: promover espacios alrededor del arte donde concurrían todos los sectores de los municipios... Inicialmente llegaban a escuelas y grandes coliseos apenas 4 o 5 personas... y creíamos que los planes iban a fracasar. Volvíamos a convocar y crecía un poco el número de personas. Y cuando convocábamos a un grupo suficiente en términos de representación, les decíamos que tomaran el lienzo que estaba dispuesto y pintaran con esos pinceles y acuarelas el pasado de su municipio. ¡Pintaban unas cosas horribles! ¡Los niños pintaban calaveras en el cielo, sangre bajando de las nubes, masacres, todo el dolor vivido! Y con los psicólogos y trabajadores sociales revisaban lo producido; a veces se demoraban entre seis y nueve meses, después de lo cual los grupos llegaban a analizar lo que habían pintado... y empezaban a mirarse a los ojos, a reconocerse, y a entender que las responsabilidades son conjuntas. Y que cada cual tenía un rol que jugar. Después de ese periodo venía más gente y con un lienzo gigante les decíamos “pinten el presente”, y pintaban algo más tranquilo, pero que todavía no era armónico, no era tan esperanzador y lo procesaban también con acompañamiento durante más o menos

² El economista Frank Pearl González (Bogotá, 1962) “lideró la fase exploratoria del proceso de paz que inició el gobierno de Juan Manuel Santos con el ELN. También participó en la mesa de diálogos de La Habana que llevó al Acuerdo de 2016 con las FARC y, como ministro de Ambiente (2011-2012), estuvo en los primeros acercamientos con esta guerrilla antes de que empezara la negociación pública. Además, fue Alto Consejero Presidencial para la Reintegración Social y Económica de Personas y Grupos Alzados en Armas (2006-2009) y Alto Comisionado Para la Paz (2009-2010) de Álvaro Uribe en su segundo mandato, por lo que estuvo al frente de la atención a los desmovilizados con la Ley de Justicia y Paz y la liberación de algunos secuestrados con la mediación de la entonces senadora Piedad Córdoba. Antes había ocupado altos cargos en empresas privadas dentro y fuera del país y desde 2002 había promovido campañas pacifistas, iniciativas en salud y educación, redes comunitarias y la creación del Consejo Privado de Competitividad” (Colombiacheck, s. f.).

seis meses o un poco más. Y luego, en la fase final les decíamos “pinten el futuro de su pueblo” ... ¡Mire, eso es lo más lindo que he vivido! ¡Me acuerdo de haber estado en un municipio junto a una niña de seis o siete años que al lado tenía a la abuelita... y la niña pintaba bicicletas, parques! ¡Lo que pintaban era verde, pintaban clínicas, pintaban escuelas, unas cosas divinas! Y luego les decíamos: ¡Este lienzo es de ustedes! Aquí hay cosas que ustedes pueden hacer, hay parques, hay centros comunales, hay centros deportivos. Ustedes y los otros, los ex de todos los grupos, entre todos van a escoger un proyecto como comunidad. ¡Cuando escojan ese proyecto, lo van a construir para ustedes!”... ¡Y se demoraban!, pero, al final llegaban con un proyecto. Y eso fue divino porque las personas que habían hecho parte del conflicto se ponían los uniformes y construían esas obras de reparación colectiva, si se quiere, que quedaban como un reconocimiento de lo que había pasado.

[...] El arte permite sublimar y expresar de una manera socialmente aceptable esos sentimientos profundos que tenemos y que si no se expresan a través del arte hacen mucho daño. Las canciones, las comparsas y las obras de teatro jugaron también el mismo papel en muchas partes de Colombia... ¡Por lo menos, lo que yo vi es que eso permite sanar el alma, aceptar a la gente, y empezar a construir! La idea es que se convoque a muchos grupos, muy diversos, donde se construya desde abajo algo a muy largo plazo porque estamos en una bicicleta estática.

Uno de los elementos que mayor relieve cobró en las palabras del señor Pearl fue el énfasis puesto en la vivencia estremecedora del cambio operado en las personas enemigas una vez que se miraban a los ojos, ahondando con ello en la verdad de que reparar en el otro a través de la mirada es traerlo a la existencia. Al decir de Camus (2002), “considerar al adversario como enemigo [...] simplificarlo y negarse a verlo [...]”. No conozco ya el color de los ojos de aquel a quien insulto, ni si a veces sonrío [...], ya no vivimos entre los hombres, sino en un mundo de siluetas” (p. 142).

Intervenciones como esta pueden lograr conmover el lugar de identificaciones en que se ha instalado el sujeto, al permitir tramitar posiciones futuras y elegir, en consecuencia, objetos soportes del deseo. Esgrimir estas herramientas es posible siempre que se piense que algo se puede hacer con lo que se ha heredado, con miras a enfrentar lo que el sujeto pueda trazarse en el horizonte como una posición subjetiva más esperanzadora. En que es posible poner palabras a lo vivido para construir una nueva versión que haga un poco más soportable el presente y haga pensable y deseable otra manera de estar en el mundo. El arte como herramienta de memoria y reparación simbólica en narraciones como esta pone de presente lo que Freud realizaba al lograr que el analizando pudiera acceder a la crítica del *alma bella* hasta lograr su reversión, es decir, que cuestionara sus certezas y sus circunstancias. Empleó esta categoría para dar cuenta de la falta de responsabilidad, de desconocimiento del sujeto acerca de lo que provoca, y que hace que proyecte sus problemas como si fueran la responsabilidad del otro, nunca propia.

Así, el cuestionamiento directo a cada parte del conflicto es: ¿Y tú qué tienes que ver con lo que relatas? Ubicados ahora en el terreno de la justicia

restaurativa, entendemos con Mata Hernández (2016), que esta nueva forma de pensar pretende que la comunidad se involucre como tal en los procesos asumiendo responsabilidades y compromisos:

De modo que, el paso de la Justicia Retributiva a la Justicia Restaurativa supone un cambio de mentalidad principalmente en el legislador, así como un cambio cultural en el interior del propio sistema judicial, y por último en las demás personas de la sociedad.

Con la Justicia Restaurativa, la Comunidad asume un papel de participación en la construcción de la respuesta al delito y la pacificación de las relaciones sociales, y todo esto, a través de una clave. Dicha clave del éxito de este sistema en lo que a mediación penal se refiere, es que el ofensor reconozca el daño que causó [...].

A través de esta teoría se busca invitar al consenso y participación, sanar lo que ha sido roto, buscar completa y directa responsabilidad, reunir lo que ha sido dividido, fortalecer a la comunidad como tal, para prevenir daños mayores.

Para mejor situar la experiencia narrada arriba, es preciso recordar que, en los últimos tiempos, se ha venido hablando de *ciudadanías artísticas*, una formidable estrategia participativa pensada para la construcción de ciudadanía intercultural y de un *ethos* íntimo capaz de movilizar la concepción de la estética más allá del obrar del artista. En la esfera de las prácticas artísticas contemporáneas, aquellas aluden al efecto detonado por una acción política que acude a las artes como fórmula de activación que invita a la responsabilidad del sujeto en la toma de conciencia de su relación con los otros, con el momento histórico y con el entorno que lo alberga. Tal concepción requiere un cambio de paradigma, lo que significa algo bien distinto a entender las artes de manera redentora, e interroga muchos de los usos que se les han dado a la hora de intervenir a comunidades vulneradas.

En las metas educativas para el 2021, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura —OEI— (2009, abril 20-22) declaró:

Como organismo internacional comprometido con el desarrollo de la educación y la cultura, cree imprescindible dedicar una parte de sus acciones al fortalecimiento de los vínculos entre educación y cultura en el ámbito de los sistemas escolares, y para ello se ha fijado este objetivo estratégico en el marco de sus programas educativos y culturales [...]. El aprendizaje del arte y de la cultura en las escuelas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de una ciudadanía intercultural. La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y a través de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes [...]. Esta iniciativa, al educar la sensibilidad, las emociones, el reconocimiento y disfrute de las formas de expresión de los otros permitirá a los jóvenes adquirir valores para la vida. Conocer y disfrutar las expresiones artísticas de diferentes culturas, conciencia a los jóvenes en la importancia del respeto de la diversidad cultural y personal.

Lo expresado hasta ahora comparte la idea de que unas nuevas maneras de relación no punitivas ni adversariales involucran un cambio en la posición subjetiva del sujeto que, aunque envuelto en un continuo proceso de devenir, ve este proceso amenazado, no beneficiado o fundamentalmente apoyado por la sociedad. La escuela, no obstante, llega a cumplir un papel determinante en la constitución subjetiva del niño, habitado como tal por la pulsión y por la falta. Allí, en la figura del maestro, podría el niño emprender el camino de ser validado en su palabra, si se le restituye lo que históricamente ha sido silenciado o despreciado, y se le marcan rumbos que le permitan inscribirse en el mundo en una vía civilizada, en una lógica diferente a la que posiblemente le haya dispuesto su historia familiar y social, con un recorte de goce que le ofrezca salidas diferentes a la muerte, al exceso de placer, a la negación del otro. Igualmente, la escuela es un ambiente privilegiado que haría posible consolidar una cultura de paz mediante prácticas artísticas y culturales que ayuden en la construcción de subjetividades resistentes al conflicto que puedan materializar la paz como otra manera posible de existir. El encuentro de un niño con un maestro puede posibilitarle un trámite singular en una vía civilizada, si bien señalada por Freud como imposible; puede convertirse en impulso, referente y contención, sobre el cual poder tejer un modo más amable de habitar el mundo, que marque la impronta de encuentros con el otro distintas a su negación.

REFERENCIAS

- Camus, A. (2002). *Crónicas (1944-1953)*. Madrid: Alianza
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia*. Bogotá: CNMH.
- Colombiacheck (s. f.). Frank Pearl. Disponible en: <https://colombiacheck.com/frank-pearl>
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: De la Piqueta.
- Foucault, M. (2013, abril 7). Entrevista con Michel Foucault: el sexo como moral. *Sociologos.com*. Disponible en: <https://sociologos.com/2013/04/07/entrevista-con-michel-foucault-el-sexo-como-moral/>
- Freud, S. (2006a). *La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna. Obras completas*, vol. ix. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2006b). *El malestar en la cultura. Obras completas*, vol. xxi. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2007). *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. Obras completas*, vol. xii. Buenos Aires: Amorrortu.
- García, J. D. (2015). Posconflicto y la revolución del arte en la sociedad colombiana. *Lúdica Pedagógica*, (22), 33-43.
- Lacan, J. (2007). *El seminario. Libro 5. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). *La tercera. Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (2009a). *La ciencia y la verdad. Escritos II*. México: Siglo XXI.

- Lacan, J. (2009b). *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) [1949]. Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2009c). *Introducción al comentario de Jean Hyppolite sobre la Verneinung de Freud. Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Mata Hernández, J. (2016). Prácticas restaurativas: “Un nuevo enfoque de trabajo con las personas imputadas y la sociedad civil que desea generar verdaderos cambios sociales para minimizar los altos índices de violencia que afronta la sociedad salvadoreña”. *Psicología Jurídica*. Disponible en: <https://psicologiajuridica.org/archivos/6057>
- Mèlich, J. (2013). *Ética de la compasión*. Barcelona, Herder.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – oic (2009). *Programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. Metas educativas 2021*. Disponible en: https://www.oei.es/historico/artistica/info_general.htm
- Pearl, F. (2019, diciembre 12) *Territorios, Comunidades y Gestión de la Seguridad Humana. Mesa de Relatos y Experiencias en torno a la paz rural, urbana y barrial*. Torre Comercial Ultrabursátiles, Medellín.
- Real Academia de la Lengua Española (2001). Perverso. En: *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <https://dle.rae.es/perverso>
- Viereck, G. (s. f.). El valor de la vida. Entrevista al Dr. Sigmund Freud, 1926. M. A. Arce (trad.). *clínicamente*. Disponible en: <https://www.clinicamente.com.ar/articulos/ev-freud.htm>

Capítulo 13.

Ética y justicia restaurativa en la escuela: cuando el otro importa

ISABEL PUERTA LOPERA

La convivencia con los demás se juega entonces, entre la soledad, el límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar aquello que nos corroe, que nos perturba, no sería posible hacer otra cosa que dejar intacto al otro, no sería posible otro deseo sino aquel que expresa que el otro siga siendo otro.

Skliar y Téllez (2008, p. 173)

Muchos asuntos se me vienen a la cabeza cuando emprendo la tarea de dilucidar algunas cuestiones éticas que subyacen a la implementación de las prácticas restaurativas (PR), y en particular, de la justicia restaurativa (JR) en la escuela. Pero tal vez la única a la que voy a referirme es a aquella que tiene que ver con la necesidad de *hacer conciencia* acerca de lo que sucede con las afectaciones a la convivencia, traducidas en violencias y convertidas, en ocasiones, en situaciones cotidianas que, por eso mismo, parecen estar relevadas de reflexiones; que, si se produjeran, serían ingredientes formativos a las respuestas que se brindan, establecidas en la normativa que crea el Sistema Nacional del Convivencia Escolar —la Ley 1620 y el Decreto 1965 de 2013—.

¿Qué hacer frente a aquello que de manera dañina interpela a la escuela y le demanda respuestas asertivas que hagan posible que los sujetos que allí interactúan se construyan en relación con el otro, y que la diversidad se convierta en riqueza? Referirnos a la JR es hacerlo a una de las respuestas permitidas por la normativa colombiana, a una experiencia signada por la violencia y *atendida* por medios pacíficos, casi siempre con resultados transformadores y efectos de largo alcance que aluden a mantener la unidad de la comunidad educativa, restablecer sus lazos sin excluir al ofensor y lograr que se produzcan actos de desagravio, de reconocimiento recíproco y de reparación a los daños que se hayan ocasionado con esas violencias. En ese marco, los aspectos éticos a considerar son de diversa índole, ubicados todos en el terreno de lo relacional y, evidenciados, en mucho, en la labor que cumple el facilitador en la mesa de negociación, aspecto este que será el que ocupe la atención principal de este escrito.

Cuando la escuela dispone —como en caso el colombiano— de respuestas diferentes al castigo para dar salida a situaciones de violencias, acudir a ellas será una oportunidad para que los sujetos se relacionen entre sí a partir del

reconocimiento del error y de la incertidumbre, como rasgos que los vinculan a su condición de humanos. Estas respuestas deben ponerse a disposición de la comunidad educativa (CE) no solo porque se trata de una exigencia legal más, sino más bien, porque tales respuestas se constituyen en una manera de mantener la unidad de la CE y de evitar la exclusión de algunos de sus miembros, eso sí, a partir del reconocimiento de su responsabilidad, que debe aparejar la reparación del daño.

La JR en la escuela, al igual que en el Sistema de Responsabilidad Penal para Menores y en el de adultos, “amplía el círculo de los interesados —es decir, aquellas personas o partes con algún interés o rol directo en un caso o situación determinados—, incluyendo no solo al Estado y al ofensor, sino también a la víctima y a otros miembros de la comunidad” (Zehr, 2007, p. 18), por lo cual, una vez producido el encuentro restaurativo, se genera un efecto expansivo de las expectativas que incorpora: reconstruir los vínculos sociales o fortalecer las relaciones entre los integrantes de la CE. El facilitador que aplica la JR no puede perder de vista este horizonte, porque cuando se logra un acuerdo, este incide en las partes y en el devenir de su CE.

El *escenario restaurativo* es un *escenario de lo humano* con todas las miserias y grandezas que ello implica, y es, al mismo tiempo, una experiencia atravesada por el dolor y el sufrimiento: cuando las partes afectadas asisten a este espacio, es porque entre ellas han sucedido *violencias, delitos u ofensas* que no tendrían por qué haber ocurrido, pues tampoco encuentran justificación y, como consecuencia, se han causado *daños* referidos a la integridad física, moral, psicológica o a los bienes de los sujetos involucrados quienes, ubicados en orillas diferentes como ofensores, ofendidos, familias de uno y otro, y como parte de la CE —a la que también se considera lesionada—, buscan que tales daños sean reparados de manera integral. Este escenario es de *carácter reactivo*, porque se instaura *ante la ocurrencia* de cualquiera de las situaciones descritas.

En los establecimientos educativos (EE) se presentan cada vez con mayor frecuencia estas situaciones de afectación a la convivencia, que pasan por el daño al otro y que, a manera de *acontecimientos*, fracturan la cotidianidad, desestabilizan la CE y generan perplejidades no siempre tramitadas desde una vocación formativa. Lo que llega a la JR es la vivencia de una *experiencia dolorosa* que pone de presente la fragilidad y la vulnerabilidad de los humanos, experiencia que afecta a los involucrados de manera particular y a la CE de forma general.

De la experiencia del dolor nadie sale ileso, pero ésta puede constituirse en fuente de aprendizajes: se aprende, sobre todo, que cualquier planeación que se haga puede derrumbarse ante la imprevisibilidad del acontecimiento adverso, ante la aparición del azar que no se puede eludir ni controlar, ante la certeza de que no se puede realizar completamente lo que se ha decidido hacer.

El dolor y el sufrimiento obligan a recordar nuestra condición de seres corpóreos, ubicados en un tiempo y espacios preestablecidos, imperfectos, determinados en parte por unos contextos específicos, incompletos, frágiles, vulnerables y sufrientes, circunstancias todas que nos son ineludibles como humanos. La experiencia del dolor nos enfrenta a la precariedad de la vida y, por eso, ante lo que nos sucede, podemos decir con Mèlich (2010a): “No somos los mismos, nunca somos los mismos” (p. 9), o con Neruda: “Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos”.

Hans-Georg Gadamer pondera en los siguientes términos el significado del concepto experiencia:

El hecho de ser experimentado no significa que uno conozca algo de una vez y para siempre ni que se aferre a la supuesta verdad de ese conocimiento; antes bien, uno se vuelve más abierto a las nuevas experiencias. Una persona experimentada no es dogmática. La experiencia tiene un efecto liberador: nos permite abrirnos a experiencias nuevas [...] en nuestra experiencia no damos nada por terminado, sino que aprendemos de continuo cosas nuevas [...] a esto llamo yo el carácter interminable de toda experiencia (citado por Murillo, 2015, p. 14).

Así mismo, la experiencia está anclada en el pasado a manera de recuerdo, en el presente, porque se está viviendo algo diferente, único, y en el futuro como posibilidad de cambio en la medida en que podemos imaginar mundos alternativos, mundos mejores (Mèlich, 2002).

Las reacciones de quienes se ven sometidos a una experiencia dolorosa pueden ser diferentes en cada caso, pero tal vez la más dañina es aquella que alimenta un ánimo de retaliación, que busca hacer recaer sobre quien causó el daño el sufrimiento que generó en la persona ofendida. La rabia acumulada incentiva el ciclo de violencias, y lesiona, sobre todo, a quien busca la venganza. Se trata de una exacerbación de la situación que crea entre los involucrados un clima destructor. “Los malos recuerdos de una experiencia de sufrimiento son capaces de amargar la vida y encienden los ánimos de venganza. El espíritu de venganza que anima a los seres sufrientes nos hace buscar el autor de nuestros padecimientos para descargar sobre él lo vivido” (Stanley, citado en Cardona, 2014, p. 153).

Una respuesta plausible, en contravía del ánimo de retaliación, puede ser la JR como oportunidad de transformación de escenarios adversos, porque acude al rescate de formas ancestrales, provenientes, casi siempre, de comunidades indígenas dueñas de formas de atender el delito, las violencias y las ofensas en general que, sin excluir a los miembros de su comunidad que por cualquier razón han desacatado la norma y han producido daño, llevan implícitos mensajes de acogida y de integración a los miembros de la comunidad, como esperanza de que se instale en medio de las dificultades. Según Zehr (2007, pp. 19-20), la justicia restaurativa no es nueva y la justicia restaurativa moderna se

desarrolló en los años setenta a partir de experiencias piloto en varias comunidades con un alto porcentaje de población menonita.

El objetivo que está en juego [con la justicia restaurativa] no es ni causar daño a nadie, ni tomar a nadie como medio. Nos interesa, más bien, servir al bienestar general, poder seguir trabajando juntos, viviendo juntos en comunidad. No queremos [...] “amoldar a alguien a los golpes”, asustarlo, provocar que la persona tenga miedo y por eso no vuelva a cometer una falta. Buscamos que entienda la gravedad de la falta cometida y no vuelva a hacerlo. Esta forma de respuesta —que refleja, a la vez, ciertos aspectos tanto individualistas como comunitaristas— nos conduce al tipo de diálogo moral que tenemos y queremos fortalecer y restablecer en caso de ruptura. Un diálogo que nos pone en contacto con la víctima, con el victimario y con los restantes miembros de la comunidad. Un diálogo del que todos, siempre, formamos parte, más allá de los quiebres eventuales que puedan producirse (Gargarella, 2016, p. 19).

Es en este espacio donde la ética ocupa su lugar, y ésta, de acuerdo con Mèlich (2010b),

[...] irrumpe en el momento en el que alguien o algo *me apela*, cuando alguien *demanda* una respuesta, pero no una respuesta a una *pregunta* sino a una *demanda*, una demanda que es un *ruego*: *no me dejes*. Sin duda es una demanda —a menudo silenciosa— sin voz, a la que, evidentemente, se puede hacer oídos sordos, porque [...] a diferencia de lo que ocurre con la moral, no hay deberes éticos (p. 318).

El encuentro restaurativo es una oportunidad para todos los intervinientes de socializar la experiencia que les ha causado sufrimiento pero que se constituye en fuente de aprendizajes, pues, aunque no enseña la fórmula para resolver los nuevos problemas que se presenten, sí da oportunidad de encararlos con una mente flexible, sin dogmatismos. Se llaman *experimentadas* las personas abiertas a nuevas experiencias. Lograr que las partes asuman esta experiencia dolorosa como un aprendizaje será, sin duda, un desafío ético del facilitador.

Siguiendo el hilo a las reflexiones de este filósofo —Mèlich—, la ética *es una relación* que nos va configurando como humanos. La humanidad no es *una sustancia* que de suyo le esté incorporada a la especie humana: requerimos del otro para avanzar en la aspiración de convertirnos en humanos: “Somos [...] *seres-en-falta*, necesitamos configurar relaciones de alteridad para poder sobrevivir tanto física como simbólicamente” (Mèlich, 2010c, p. 111). Nos hacemos más o menos humanos en la relación con el otro, podemos decir que el otro nos constituye con sus demandas, interpelaciones e interrogantes, ante los cuales no sabemos cuál será nuestra respuesta, pero, en todo caso, esa respuesta permitirá, o no, que ascendamos peldaños hacia lo humano. Por ello, en la situación concreta que ha producido dolor, angustia, desestabilización, rabia, impotencia o vergüenza y culpa, el esfuerzo en JR es el de poder generar escenarios éticos para todos los involucrados, quienes requieren ser atendidos de una manera que se haga evidente cierto grado de humanización.

Así, la JR es un escenario que puede contribuir a la configuración de lo humano, de acuerdo con las respuestas que se den a las demandas de la víctima y a las necesidades del ofensor. Allí el facilitador debe estar pendiente de lo que sucede entre las partes, de sus formas de relacionamiento y de las que él ha de adoptar entendiendo que una es la forma en que se ven ellos y otra, aquella que toca con su labor de tercero ajeno al asunto en discusión, pero no queda por ello exento de la responsabilidad de realizar un acompañamiento calificado que acerque las posibilidades del logro de la compasión, la solidaridad y el reconocimiento en la mesa de negociación.

Por lo anterior, “es importante decir algo a quien ha cometido una falta, como es importante decir algo a la víctima, mostrarle todo el cuidado que estamos dispuestos a darle, el respeto que nos merece y el dolor que nos causa su dolor” (Gargarella, 2016, p. 19).

Llegados a este punto, centraré la atención en *el tercero*, llámese facilitador o mediador,¹ quien, en un encuentro restaurativo, tiene sobre sus hombros el peso de salvaguardar el equilibrio en la mesa, de generar lazos de confianza, de motivar la participación de los asistentes, de que la palabra circule de manera horizontal, de instaurar el reconocimiento y el respeto y, sobre todo, de saber escuchar, de afinar el oído para comprender y para dar paso al decir de las partes, asuntos nada fáciles de lograr frente a sujetos que se hallan en una relación atravesada por las violencias.

El rol del tercero en el marco de la JR, si lo decimos de una manera diferente, tiene todo que ver con *la ética*. Entonces, ¿cómo lograr que lo humano se instale, cobre sentido y transforme positivamente un panorama desolador ubicado en la desesperanza? “Para Lévinas es evidente que soy responsable del otro por mi existir con el otro, pero muchas veces no nos damos cuenta de ello sin haber pasado por un momento difícil, que nos permita entender qué es sufrir y el compromiso que tenemos frente a los demás” (Stanley, citado en Cardona, 2014, p. 150).

El rol del tercero en el encuentro restaurativo es grande desde esta perspectiva: se ve retado y movilizado hacia el logro de unas condiciones que traigan sosiego, incentiven la creatividad, muevan a los actores a la responsabilidad y concreten condiciones que permitan que esos sujetos, en la ruta del acuerdo, comprendan que ellos, y solo ellos, podrán dar contenido a sus aspiraciones y forma a sus compromisos, los cuales deben apuntar hacia el bienestar de todos los intervinientes, con énfasis en los intereses de la persona ofendida y en sus propuestas para ser reparada.

¹ En la justicia restaurativa, el tercero se denomina *facilitador* por regla general, pero, en el caso en que la metodología que se emplee sea la mediación, este se denomina *mediador*.

En la práctica, ¿cómo puede el tercero desplegar actitudes éticas que favorezcan el logro de los objetivos de la JR y el restablecimiento de los lazos entre los seres humanos interesados en el acuerdo y en el bienestar?

Previamente al encuentro restaurativo, el facilitador debe conocer el estado anímico y el grado de tranquilidad de las partes, porque, a veces, hay ciertas condiciones en la víctima que no permiten un equilibrio en la mesa de negociación, especialmente si se encuentra aún muy afectada con lo sucedido y le resulta difícil actuar como sujeto de derechos, es decir, está victimizada.

Si el facilitador considera que, previo al encuentro, la víctima requiere de un proceso y acompañamiento que le garantice un empoderamiento suficiente para la toma de decisiones propias y razonadas y le permita negociar en igualdad de condiciones con la persona ofensora, puede recomendar una remisión que, en todo caso, será decisión del interesado.

En cuanto al ofensor, el facilitador, en garantía de seguridad de todos los intervinientes, tiene la responsabilidad de cerciorarse de que, anímicamente, esté listo para participar, para encontrarse con el otro sin ofenderlo ni dañarlo de ninguna forma, porque ha logrado un empoderamiento positivo que le permite verlo como un legítimo otro.

Siguiendo a Cardona (2014), el facilitador debe asumirse también en su condición de humano y entender que debe responder a las demandas de quienes participan en el encuentro restaurativo, que debe activar sus sensibilidades nacidas de verse en frente del sufrimiento del otro que lo único que hace es recordarle la fragilidad —convertida en ese momento en vulnerabilidad— de la condición humana.

Este compromiso del facilitador con las partes y los demás intervinientes debe reflejarse durante todo el encuentro restaurador, pero se inicia desde el momento mismo en que es elegido y acepta acompañarlas. Organizar el encuentro requiere de una *labor pedagógica* que consiste en informar a todos acerca de lo que es un encuentro restaurativo, sus fines y alcances, responder las dudas que tengan y evitar presionarlos para que se hagan presentes o se mantengan en la mesa de negociación, pues, como en todos los casos de justicia consensual,² la *voluntariedad* es uno de los principios de la JR.

² Llamada también justicia coconstruida, coordinada o negocial. Según Builes, Puerta y Sepúlveda (2015), es aquella que devuelve a los actores la potestad de resolver sus situaciones conflictivas y de violencia desde la propia voluntad de hacerlo, en ejercicio de su autonomía y bajo la convicción de que una fórmula de justicia obligada por un tercero ajeno al conflicto no tendrá el mismo valor, legitimidad y eficacia dados por las partes a las construidas por ellas mismas y, por lo tanto, asumidas como valiosas para todos los intervinientes. La justicia consensual no implica coerción; es decir, nadie puede obligar a las partes a acudir a los mecanismos que la conforman, a permanecer en la mesa de negociación o a acordar. La herramienta de la justicia consensual es la palabra y su técnica es la negociación.

Llegada la hora del encuentro, el facilitador debe, nuevamente, explicar qué los reúne, cuál es la metodología seleccionada y qué pueden esperar de ese escenario restaurador, ratificar la voluntad de los intervinientes respecto a su facilitación y a la configuración del encuentro, para proceder a negociar los acuerdos que lo regirán.

Las *preguntas restauradoras* activarán *las narrativas* que constituyen uno de los puntos centrales del proceso, incorporan emociones y sentimientos, muestran la percepción de cada uno acerca de los hechos, las maneras en que fueron interpretados de parte y parte, y la oportunidad para poner en palabras (o en silencios) su grado de afectación frente a aquello que ocurrió.

Las narrativas muestran a las víctimas como sujetos activos porque les permiten espacios de liberación y dan lugar a nuevas tramas que empiezan a tejer otro tipo de relaciones producidas ante el empoderamiento político de quienes fueron afectados por las violencias; de ahí la importancia de activar la justicia restaurativa en la escuela, atendiendo al objeto de la Ley 1620, que es el de la construcción de ciudadanía activa.

Se trata de *contar la experiencia*, de que los actores pongan en su voz las emociones y sentimientos que los acompañan, que dejen en claro su condición de seres necesitados de establecer vínculos con los otros. El relato constituye para las víctimas un espacio terapéutico y además, les significa reescribir su historia en espacios significativos; se constituye para ellas en un escenario donde pueden dar a conocer el impacto que los hechos les causaron, recuperar el sentido del control sobre sus vidas y una oportunidad para el reconocimiento, desde lo simbólico, del daño causado y de la necesidad de reivindicación (Zehr, 2007).

La narrativa se constituye en

Una acción [pedagógica] que no se reduce a la mera transmisión de información en el marco de un sistema de comunicación, ni tampoco a un trabajo de desciframiento o decodificación en el interior de un proceso de desarrollo cognitivo. Se trata sí de una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto a lo otro, que conlleva la exigencia de estar dispuesto a la afectación desde el afuera y de la consiguiente reflexividad sobre sí mismo, admitido el hecho de que nadie aprende en lugar de otro, y de que no hay más que “vivir para contarla” —para decirlo con el título genial de la autobiografía inacabada de Gabriel García Márquez. (Murillo, 2015, p. 14).

El tercero que acompaña el encuentro restaurativo debe generar un ambiente de seguridad y confianza que propicie e incentive en los presentes su decisión de contar, de lograr que mediante la narración se produzca para las partes un proceso de *sanación*, porque se ha podido poner en palabras aquello que los ha dañado y que no implica revictimización; alude también al posicionamiento político de los involucrados y a su capacidad de expresar todo aquello que antes era silencio y malestar; debe buscar un *acercamiento empático* entre las

partes que signifique apertura para recibir el dicho del otro, para buscar comprenderlo, aunque no se comparta, pues no se trata de estar de acuerdo con quien narra, se trata de conocer sus razones y las motivaciones íntimas de su actuar, para abrirse a nuevas posibilidades de acercamiento y relación que excluyan esta u otras formas de violencia que, en este momento, como relación, los ligan; debe dar lugar a la *diversidad de opiniones* que instalan un ambiente democrático. En fin, no se trata solo de abordar el pasado: se trata de que quienes antes se miraban como extraños o como enemigos, a partir de este presente, comiencen a labrar un futuro de bienestar entre sí ante el reconocimiento recíproco del proceso de humanización que posiblemente va gestándose en cada uno de los intervinientes a partir de esta experiencia (Sánchez *et al.*, 2017).

Y es en este momento propiciado por el tercero, y bajo estas condiciones del encuentro, donde puede florecer *la compasión*, no entendida como un acto de arrogancia en que una de las partes mira a la otra como inferior y se comporta como si le tuviera lástima. La compasión implica que, al encontrarse frente al dolor de una de las partes, el otro, además de comprenderlo y justificarlo, pueda *conmoverse o afectarse* con ese sufrimiento, que no es el propio pero que sí constituye una experiencia que no le es ajena, porque como humano la ha vivido, sabe lo que significa sufrir y, por eso mismo, se vincula anímica y emocionalmente con él (Mèlich, 2010c).

La compasión es un elemento indispensable en la vida sufriente del ser humano; no le impide al hombre su sufrir, pero le ayuda a vivir mejor su situación, a encontrar una luz que evite la desesperación que conlleva una sin salida. Pese a todo sufrimiento, cuando sentimos compasión por el otro también experimentamos lo bueno que eso trae consigo. El papel de la compasión es una prueba de solidaridad y de amor por el otro que nos permite entender que frente al otro somos responsables (Stanley, citado en Cardona, 2014, p. 148).

Mover a la sensibilidad frente al dolor, al sufrimiento y a las calamidades del otro abre el promisorio camino a la solidaridad; y es esta una opción que debe tomar el facilitador respecto a las partes y acompañarlas para procurar que se logre. No es solo la víctima quien debe ser escuchada en un espacio restaurador; es bien sabido que este es un rol movable, que quien es víctima en un momento determinado puede luego convertirse en ofensor, que las partes a veces se sienten cada una en tal condición frente al otro y que, en cualquier caso, quien es ofensor tiene sus propias narrativas, las cuales también deberán ser tenidas en cuenta para lograr una negociación de los daños producidos por las violencias a partir de una mayor comprensión de lo sucedido.

Cuando ocurre una violencia en la escuela y se elige la senda del proceso disciplinario en contra del estudiante involucrado, hay poca oportunidad para que este reconozca y asuma la responsabilidad por sus acciones, pues el proceso, orientado a castigarlo, hace que el ofensor —que se siente victimizado— se concentre en su defensa sin ocuparse mucho de los daños que ha causado a la víctima o a la CE.

Por el contrario, el encuentro restaurativo en la JR busca una responsabilidad activa y real del ofensor, que parte de reconocer el mal que ha causado, motivarlo a que comprenda el impacto de sus acciones y movilizar su interés para reparar los daños, todo ello en favor de la víctima, de la sociedad y de sí mismo. Contrario a lo que se piensa ordinariamente, el ofensor tiene sus propias necesidades, pues es claro que debe fortalecer sus habilidades y destrezas personales para lograr interacciones sociales positivas con los otros, que le brinden oportunidad de restablecer los lazos, de responder por sus actos y poder así reintegrarse a la CE.

Los otros intervinientes en el proceso restaurador representan a la comunidad que también ha resultado lesionada; ellos deben recibir atención a sus necesidades y tomar en cuenta sus responsabilidades, algunas de las cuales se relacionan con permitirles a la víctima condiciones para recuperar la autoestima y gestionar su propia vida y, al ofensor, desarrollar su sentido de comunidad, de responsabilización frente a sus actos y de motivación para evitar la reincidencia y aportar en la disminución de las violencias (Zehr, 2007). El facilitador debe estar atento para que, en esta fase, pueda haber oportunidad para que todos digan, para que se produzca una escucha activa, para que todos sientan que se satisface su necesidad de narrar.

Una vez surtido este momento del relato guiado por las preguntas restauradoras, hay que indagar por la forma en que *la víctima se sentiría compensada*: es ella quien da la pauta para establecer la clase de daños, el alcance de los mismos y los términos de la reparación. Sin embargo, el facilitador debe estar atento a que los pedidos de la víctima sean realizables, razonables y ajustados al tipo de daño que se produjo, y evitar que en la negociación el ofensor quiera evadir sus responsabilidades y reducir a su mínima expresión el pedido de la persona ofendida.

De manera general, el tercero debe realizar una intervención que *minimice los riesgos de producir daño a las partes* —riesgos como el de revictimizar a la persona ofendida o de instalar la culpa en el ofensor—, pues ha de entender que ellas son las dueñas de sus propias decisiones, que cuentan con la suficiente autonomía para tomarlas y para responder por los compromisos que de allí se deriven y que nadie tiene derecho a sugerir o a intentar arrebatarles este derecho. Las partes son autogestionarias de su propia vida y nadie debe decirles cómo actuar ni qué es lo que más les conviene.

Cuando hay una intervención en terceraía,³ el facilitador, por su posicionamiento, debe evitar aprovecharse de su lugar de privilegio ante las partes y no correr el riesgo de manipularlas valiéndose del deterioro de la relación entre

³ Acompañamiento de un tercero que tiene diferentes alcances de acuerdo con su rol: asesor, consejero, terapeuta, mediador, conciliador, etc.

aquellas o del mayor poder de alguna de ellas. Este es un asunto que no puede perder de vista.

Ahora, me parece ineludible hablar de *la vergüenza* y relacionarla directa o indirectamente con la ética, pues aquella se instala, no en pocas ocasiones, en la relación entre la víctima y el ofensor; en muchos casos es considerada un sentimiento negativo que destruye la autoestima, debilita a uno u otro participante, y ubica la relación en una condición de asimetría que jerarquiza y estigmatiza.

La vergüenza, dice Heller, “No solo es el miedo a la desaprobación, también es el miedo a estar parado ahí transparente, desnudo —lo cual se percibe como una amenaza. Esta es la amenaza de la pérdida del Yo” (en Sabido, 2019, p. 11).

La vergüenza tiene que ver con que, culturalmente, el comportamiento de los humanos se racionaliza y responde a los cánones sociales para no exponerse al escarnio, para evitar quedar en evidencia, aunque en algunas circunstancias los sujetos se apartan, violan esta normativa, y su vivencia en comunidad cambia.

Para referirse a la vergüenza, Sabido (2019) cita a Simmel, quien afirma:

Se comprende, pues, por qué la vergüenza nos hace bajar los ojos al suelo, evitar la mirada del otro. No solo porque de esta manera prescindimos de comprobar que el otro nos mira en situación tan penosa y desconcertante, sino por un motivo más profundo, y es que al bajar la vista privamos al otro de una posibilidad de conocernos. [...]. En esta relación sensible inmediata encuentra aplicación efectiva la “política del avestruz”; el que no mira al otro escapa realmente hasta cierto punto a su mirada (p. 7).

Los efectos de la vergüenza en lo corpóreo son visibles aun en ese mundo homogéneo que es la escuela, porque con ella emergen otras emociones como la humillación, la envidia, la sensación de vacío afectivo y de discriminación; la vergüenza suscita un *castigo* proveniente de los otros, pares o no, quienes encontrarán las maneras de someter a quien está avergonzado a las burlas, el desprecio o los agravios, pues su condición emocional lo ubica en estado de vulnerabilidad y prácticamente sin margen de maniobra frente a quienes lo abusan. También genera *autocastigo* porque el sujeto pierde autorreconocimiento y esto lo obliga a excluirse, a veces por temor, y otras, porque se siente humillado, porque la vergüenza moviliza sentimientos de dolor, angustia, desánimo, rabia, injusticia y pérdida de interés, además puede aparejar la huida, el daño a sí mismo o el daño a los otros.

En este orden de ideas, Donald Nathanson se refiere a la denominada *brújula de la vergüenza* constituida por *cuatro polos*, cada uno de los cuales configura una respuesta, a manera de comportamientos asociados que dañan a quien la sufre, o a los otros. Siguiendo a O’Connel, Wachtel y Wachtel (2017), tales polos son: *aislamiento*, cuya reacción en el sujeto es apartarse de los otros, correr o esconderse; *ataque a sí mismo*, que causa autodegradación o

masoquismo; *negación*, manifestada en la búsqueda de emociones intensas, abuso de las drogas o denegación de la conducta, y *ataque a los otros*, que busca revertir la situación, arremeter contra los otros verbal o físicamente y pretende culpar a los demás.

La vergüenza la pueden experimentar tanto la víctima como el ofensor. Para este último, se asume como “normal” que así sea:

Lo lógico será que el infractor no reconozca a priori el delito [o la violencia], solemos juzgar al infractor sin pararnos a pensar que lo que ocurre es que siente vergüenza y esto le impide reconocer que causó daño. Parece claro que la vergüenza juega un papel importante en la psicología humana y las interacciones. Así que la vergüenza se da en todas las sociedades. Sin embargo, los investigadores sugieren que la vergüenza de las tendencias racionalistas de la sociedad occidental nos ha llevado a negar o ignorar la vergüenza. Como resultado tenemos que rara vez se habla de vergüenza y si se hace es casi de modo figurado... La vergüenza pasa a ser clandestina, sin dejar de operar, pero a menudo de forma negativa (Domingo, 2020).

Por la naturaleza de las PR, la vergüenza, como emoción social, puede vincularse con otras, reducir su intensidad y convertirse en un sentimiento de autoaprecio, de autovaloración y de respeto de sí, cuando motiva a la responsabilización de los sujetos y a la acción que enaltece como consecuencia de la misma (Domingo, 2020). El encuentro es la posibilidad de que el sujeto, en vez de culpa, sienta vergüenza por su acto dañino, se mueva a su reparación y, tal vez, a recibir reproche frente a ese acto, que no conduce a padecer exclusión por su error.

La vergüenza, nos enseña Tomkins, es un afecto fundamental y ocurre espontáneamente. No se convoca a una reunión restaurativa con el objeto de avergonzar a alguien; más bien, la vergüenza surge automática y naturalmente en los ofensores y sus familias cuando se ven confrontados con la realidad de las conductas problemáticas de los ofensores (O’Connel, Wachtel y Wachtel, 2017, p. 76).

Dar un giro al sentimiento de *vergüenza estigmatizante* para convertirla en una *vergüenza integradora* es un compromiso ético del facilitador de las PR. En la escuela, cuando ocurren los hechos dañinos producidos por la violencia, pocas veces se piensa en el apoyo que debe darse al ofensor, pues casi siempre se olvida que se trata de un ser humano que requiere de apoyo social frente a la expectativa de ser reintegrado a su comunidad; sobre él recaen los efectos que producen las opiniones de las familias y los amigos, que se constituyen en una fuente poderosa de control social, cuando se ve confrontado con sus conductas problemáticas; así, la vergüenza debe usarse de manera constructiva porque “la vergüenza existe cuando alguien quiere restablecer un lazo” (O’Connel, Wachtel y Wachtel, 2017, p. 78).

Desde la perspectiva de la neutralidad y la imparcialidad, el tercero debe entender que el asunto objeto de discusión no le incumbe de manera directa,

que las necesidades e intereses de las partes no le son propias y que, desde su rol, lo único que hace es acompañarlas para que avancen hacia la posibilidad de lograr un acuerdo. Entender esto hace que pueda tomar distancia suficiente para evitar intervenir, sugerir o recomendar, aunque se sienta conmovido frente a las partes respecto a la situación que las liga.

Dicho de otra manera, el facilitador debe asumir un comportamiento ético para permitir que el proceso fluya y que los intervinientes estén suficientemente empoderados, conscientes de sus derechos y deberes, y listos para participar, bajo el entendido de que todos, incluida la CE, saldrán ganando con un posible acuerdo o que, aunque este no se logre, habrá beneficios porque se les ha brindado la oportunidad de escucharse, de intercambiar narrativas de la situación, de reconocerse y de respetarse. Se trata de cultivar en cada uno de los participantes la capacidad de responsabilizarse de sus actos y obrar en consecuencia, y así, paulatinamente, podrán ser capaces de constituirse en actores de su propia historia.

En estas consideraciones éticas merece un lugar privilegiado lo que tiene que ver con el *reconocimiento del otro*.

En “Reconocimiento y diferencia. Idealismo alemán y hermenéutica: un retorno a las fuentes del debate contemporáneo” (Acosta, 2010, p. 90), se apunta que Gama, siguiendo a Gadamer, alude a que asumir el conflicto es “no pasar por alto la pretensión del otro y dejarse hablar por él” y, ahí, comienza el proceso de reconocimiento que no se agota en asumir a ese otro como humano con derechos, se requiere avanzar hacia la *alteridad*.

El dejarse hablar por el otro no es simplemente entenderlo: se trata de recibir su dicho como una manera de producir autocrítica, es poner en relación la opinión del otro con la propia para tamizar y reelaborar los propios prejuicios desde la presencia de la verdad del otro que alcanza y modifica la propia. De esa manera se produce “una fusión de horizontes de sentido o [...] la realización de una genuina conversación hermenéutica que supera, aunque solo sea brevemente, la incapacidad para el diálogo que siempre nos agobia” (Gama, citado en Acosta, 2010, p. 291).

Desde esta perspectiva, los pasos a seguir para ese reconocimiento serán, entonces, abrirse a la alteridad, al tú; contar con disposición de escucha como un acto de voluntad de quien se pone en tal actitud, con la intención de ampliar su horizonte de comprensión, agregando otras perspectivas de sentido, y reconocer las verdades contenidas en la voz del otro, permitiendo que esas verdades puedan llegar a transformarnos. Se trata de un movimiento constante, nada sencillo, porque no siempre estamos en esa disposición de hacerlo y, además, porque, aunque lo estemos, la comprensión nunca será completa por lo que se torna constante pues el otro siempre estará ahí, con sus demandas, desde la diferencia (cfr. Gama citado en Acosta, 2010, p. 291).

Lograr la fusión de horizontes de sentido, aunque difícil, permitiría el logro de algunos de los propósitos del encuentro restaurador, porque lo que está sobre la mesa de negociación es la existencia de otras verdades que nos permean, que evidencian el propio punto de vista acompañado de prejuicios, y la posibilidad de desprenderse de algunos de ellos cuando se puede doblegar el yo y dejar ingresar otras perspectivas, ajenas a las certezas que nos acompañan, las cuales son, en últimas, otras visiones de lo sucedido y sus alcances, que encausarán otros resultados e implican el nosotros.

Este escrito versa sobre *relaciones* de diversa índole: conflictos, violencias, vergüenza, emociones, por lo que, al poner una pausa en la reflexión, he de decir que busco contribuir al cambio en las estéticas de tales relaciones, de manera que aquellas que eran de confrontación, de violencias, de destrucción del mundo del otro, de no asimilación de las diferencias, puedan tornarse en colaborativas, de respeto, de pluralismo, de acercamiento a la otra orilla llena de novedades, que seguramente retarán nuestra capacidad de asombro y nos harán crear nuevos lenguajes que respondan con altura a ese encuentro con el otro, con ese otro afortunadamente distinto, para el bien de las relaciones, del mundo y de nosotros mismos.

La escuela debe asumir la responsabilidad de aportar en la construcción de puentes que faciliten este tránsito; y con la ética se harán más alcanzables estas aspiraciones. ¡Esa es mi esperanza!

Si tarde o temprano la situación se acabara convirtiendo en límite, la pregunta ahora es obvia: ¿cómo hacer frente a una situación así?... Frente al drama que supone la contingencia puedo soñar otro mundo. Otra situación. Imagino otra situación distinta, sueño. El mundo sería insoportable sin el sueño de otro mundo. Desde este punto de vista, la esperanza es precisamente esto, soñar otra situación. La vida humana necesita del sueño para poder vivirse (Mèlich, 2008, p. 118).

REFERENCIAS

- Acosta López, M. (comp.). (2010). *Reconocimiento y diferencia. Idealismo Alemán y hermenéutica: un retorno a las fuentes del debate contemporáneo*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad de los Andes.
- Builes, L. F., Sepúlveda, M. C. y Puerta, I. (2015). *Convivir pacíficamente*. Medellín: Universidad de Antioquia, L. Vieco. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/11557>
- Cardona, L. F. (2014). *Filosofía y dolor. Hacia la autocomprensión de lo humano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Congreso de la República (2013). Ley 1620. 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. Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2013). Decreto 1965. 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. Colombia.
- Domingo, V. (2020). La brújula de la vergüenza de Nathanson. *La Justicia Restaurativa*. Disponible en: <https://www.lajusticiarestaurativa.com/2020/>
- Gargarella, R. (2016). *Castigar al prójimo: Por una refundación democrática del derecho penal*. México: Siglo Veintiuno.
- Mèlich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.-C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría Educativa*, 20, 101-124.
- Mèlich, J.-C. (2010a). *El otro de sí mismo. Por una ética desde el cuerpo*. Barcelona: OUC.
- Mèlich, J.-C. (2010b). Poética de lo íntimo (sobre ética y antropología). *Ars Brevis*, 16, 314-331.
- Mèlich, J.-C. (2010c). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Murillo, G. (comp.). (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- O’Connel, T., Wachtel, B. y Watchel, T. (2017). *Reuniones de justicia restaurativa. Volumen 2: Manuales de reuniones restaurativas*. Lima: Cecosami.
- Sabido Ramos, O. (2019). El análisis sociológico de la vergüenza en Georg Simmel. Una propuesta para pensar el carácter performativo y relacional de las emociones. *Digithum*, 23.
- Sánchez, A., Ariza, A., Cortés, I. y Ritschard, S. (2017). *Re-conociendo el conflicto. Foro Internacional sobre Pedagogía, Memoria y violencia*. Medellín: La Carreta Social.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Good Books y Centro Evangélico Mennonita de Teología Asunción.

Autoras y autores

Catalina Andrea López Rico

Abogada, especialista en Derecho Penal de la Universidad de Antioquia y en Derecho Procesal Penal de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Actualmente se desempeña como especialista en justicia restaurativa en el proyecto USAID HRH 2030 Colombia. Es facilitadora de procesos y prácticas restaurativas en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) y profesora de cátedra de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

Contacto: catalinaa.lopez@udea.edu.co

Claudia Marcela Portacio Mercado

Abogada y magíster en Educación, en la línea de formación Democracia y Convivencia Escolar, de la Universidad de Antioquia. Facilitadora en la básica primaria y en la media en proyectos relacionados con convivencia, democracia y conflictos escolares. Es profesora de cátedra en el área de Mecanismos Alternativos de Resolución de Conflictos y en el Centro de Mediación del Departamento de Prácticas de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

Contacto: claudia.portacio@udea.edu.co

Daniel Alfonso Escobar Zamora

Abogado especializado en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica, magíster en Derecho con profundización en Sociología y Política Criminal de la Universidad Nacional de Colombia. Se ha desempeñado como asesor de la Dirección de Política Criminal y Penitenciaria del Ministerio de Justicia y del Derecho, como coordinador del Programa de Justicia Juvenil Restaurativa de la misma cartera y como abogado en la Sala de Reconocimiento de Verdad y Responsabilidad y Determinación de Hechos y Conductas de la Jurisdicción Especial para la Paz, JEP.

Contacto: daniel.escobar@jep.gov.co

David Ignacio Molina Velásquez

Psicólogo de la Universidad de Antioquia, especialista en Psicología Clínica, con énfasis en Salud Mental, y magíster en Psicología y Salud Mental, de la Universidad Pontificia Bolivariana. Es docente del programa de Psicología de la Universidad Católica Luis Amigó.

Contacto: davidignaciomolina@gmail.com

Diana Restrepo Rodríguez

Doctora en Ciencias Jurídicas, abogada y mediadora. Integrante del Colectivo Abolicionista Contra el Castigo y Mujeres Libres. Actualmente se desempeña como profesora de tiempo completo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de San Buenaventura, en Cali. Es miembro de los grupos de investigación Derecho y Sociedad de la Universidad de Antioquia y GICPODERI de la Universidad de San Buenaventura.

Contacto: diana.restrepo.rodriguez@gmail.com

Giovanni Alberto Zapata Cardona

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia; magíster en Ciencias e Innovación en Educación del Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, ITM. En el 2019 fue pasante de investigación en la Universidad de Huelva, España. Actualmente es docente adscrito a la Secretaría de Educación de Medellín.

Contacto: giovani628@hotmail.es

Isabel Puerta Lopera

Abogada de la Universidad de Antioquia, especialista en Derecho Administrativo y en Mediación de Conflictos; magíster en Educación y Desarrollo Humano. Es profesora emérita de la Universidad de Antioquia; asesora de la Unidad para la Resolución de Conflictos de la misma institución, mediadora del Centro de Mediación de Conflictos del Departamento de Prácticas e integrante del grupo de investigación Derecho y Sociedad de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. Editora y coautora de los libros *Abriendo espacios flexibles en la escuela* y *Convivir pacíficamente*.

Contacto: isabel.puerta@udea.edu.co

Luis Fernando Builes Builes

Abogado, especialista en Derecho de Familia de la Universidad de Antioquia y en Mediación de Conflictos; DEA en Educación y Pedagogía Social, de UNED, España. Es profesor vinculado de la Universidad de Antioquia, adscrito al área de Mecanismos Alternativos de Resolución de Conflictos, al grupo de investigación Derecho y Sociedad y al Centro de Mediación del Departamento de Prácticas de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Facilitador en la Unidad para la Resolución de Conflictos de la misma institución. Editor y coautor de los libros *Abriendo espacios flexibles en la escuela* y *Convivir pacíficamente*.

Contacto: luis.builes@udea.edu.co

Luz Marina Monroy Flórez

Psicóloga, magíster en Investigación Psicoanalítica de la Universidad de Antioquia y candidata a Doctora en Humanidades de la Universidad Eafit. Es docente ocasional de la Facultad de Artes y coordinadora del Centro de Mediación de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, ambas dependencias de la Universidad de Antioquia.

Contacto: luz.monroy@udea.edu.co

María Isabel Uribe López

Abogada y magíster en Educación de la Universidad de Antioquia; especialista en Derecho de Familia de la Universidad de Medellín. Es profesora de tiempo completo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, vinculada al área de Derecho de Familia. Autora del libro *Síndrome de alienación parental: valoración probatoria del dictamen pericial*. Es integrante de los grupos de investigación Diverser y Saber, Poder y Derecho, ambos de la Universidad de Antioquia.

Contacto: misabel.uribe@udea.edu.co

Marta Cecilia Palacio Arteaga

Licenciada en Educación Preescolar, magíster en Educación: Orientación y Consejería, y Psicoanalista. Es profesora de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Coautora del libro *Abriendo espacios flexibles en la Escuela*.

Contacto: mceciliapa@yahoo.com

Martha Cecilia Sepúlveda Alzate

Licenciada en Biología y Química, técnica de Laboratorio Químico; especialista en Mediación de Conflictos, en Innovaciones Pedagógicas y Curriculares, y en Habilidades de Desarrollo de Pensamiento y Juicio Crítico. Ha sido docente, coordinadora y rectora de instituciones educativas oficiales. Es profesora de cátedra de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. Coautora de los libros *Abriendo espacios flexibles en la escuela* y *Convivir pacíficamente*.

Contacto: cecilia.sepulveda@udea.edu.co

Paola Milena Sampedro Ossa

Abogada, especialista en Derecho Administrativo y magíster en Estudios Socioespaciales de la Universidad de Antioquia. Es coautora del libro *Debido proceso constitucional. Una propuesta de cara al ciudadano* y coinvestigadora en el proyecto “Conceptualización de un debido proceso para el derecho procesal constitucional en Colombia a partir de la Constitución Política de 1991”. Se desempeña como profesora de cátedra vinculada al área de Mecanismos Alternativos de Resolución de Conflictos de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

Contacto: paola.sampedro@udea.edu.co

Este libro es producto de la investigación “Justicia restaurativa en la escuela: estado del arte en Colombia”, adscrita al grupo Derecho y Sociedad, de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia e inscrita en el Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI–

La **base de datos**
jurídica más completa
del mercado

- **Toda la jurisprudencia y legislación** de forma fácil e intuitiva
- **Biblioteca virtual** con todo el fondo editorial de Tirant a un click
- **La actualidad jurídica** al momento para estar siempre actualizado



tirantonline.com.co



**tirant
tech**

Tecnología e innovación jurídica



Más información: atencionalcliente@tirantonline.com

