



**PRÁCTICAS RESTAURATIVAS Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
ESCOLARES EN EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA EDUCACIÓN
BÁSICA REGULAR**

**RESTORATIVE PRACTICES AND CONFLICT RESOLUTION IN
PRIMARY EDUCATION WITHIN REGULAR BASIC EDUCATION**

**Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en
Educación**

Presentado por

César Enrique Santamaria Juárez
<https://orcid.org/0000-0002-2273-6663>

Asesora

Fiorella Marycell Hidalgo Ormeño
<https://orcid.org/0009-0009-6299-4024>

Lima, agosto, 2024



CERTIFICADO DE ANÁLISIS
magister

MONOGRAFIA FINAL_CESAR SANTAMARIA

12%
Textos
sospechosos



10% Similitudes
0% similitudes entre
comillas
< 1% entre las fuentes
mencionadas
3% Idiomas no reconocidos

Nombre del documento: MONOGRAFIA FINAL_CESAR
SANTAMARIA.docx
ID del documento: baf33ebf54482c5fdbb5bd055f912c5e93a402f1
Tamaño del documento original: 84,81 kB

Depositante: Fiorella Hidalgo
Fecha de depósito: 10/7/2024
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 10/7/2024

Número de palabras: 8324
Número de caracteres: 57.163

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	scielo.isciii.es Origenes de los Programas de Mediación Escolar: distintos enfoqu... https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50212-97282013000200010 7 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (119 palabras)
2	libros.usc.edu.co https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/download/68/66/850?inline=1 6 fuentes similares	1%		Palabras idénticas: 1% (121 palabras)
3	repository.udem.edu.co http://repository.udem.edu.co/bitstream/11407/6231/2/T_ME_414.pdf 5 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (67 palabras)
4	Documento de otro usuario #db1e1b El documento proviene de otro grupo 6 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (65 palabras)
5	riull.ull.es https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/915/28193/1/Mediacion Restaurativa Escolar Revision Sistemtica... 4 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (57 palabras)

DEDICATORIA

Para Adrián y César, mis hijos, maestros de vida y guardianes de mi felicidad.

Gratitud eterna a la comunidad de aprendizaje vital, mi familia.

César Enrique Santamaria Juárez

RESUMEN

Esta investigación se centra en la implementación de prácticas restaurativas en el contexto escolar y su impacto en la resolución de conflictos en la convivencia escolar. El objetivo principal es analizar cómo las prácticas restaurativas facilitan la resolución de conflictos dentro de las escuelas. Los objetivos específicos incluyen describir las características clave de estas prácticas y detallar las estrategias restaurativas empleadas en las escuelas. El estudio utiliza una variedad de fuentes académicas sobre pedagogía crítica y justicia restaurativa, así como estudios de casos específicos en escuelas. El alcance del trabajo abarca el desarrollo de competencias ciudadanas, la pedagogía crítica con orientación socio constructivista y la transformación de las concepciones educativas sobre la convivencia y la resolución de conflictos. La investigación se estructura en dos bloques temáticos: uno referido a las prácticas restaurativas aplicadas a contextos escolares, y el otro a la resolución de conflictos en la convivencia escolar. Las conclusiones indican que las prácticas restaurativas en las escuelas promueven una mayor participación y compromiso de la comunidad educativa en la resolución de conflictos. Haciendo hincapié en el diálogo, la reparación y la reconstrucción de relaciones, la investigación destaca el desarrollo de habilidades como la autonomía, la autorregulación y la empatía. Estas prácticas pueden mejorar significativamente el clima escolar y las relaciones interpersonales, sugiriendo caminos para futuras investigaciones y el desarrollo de instrumentos de medición.

Palabras clave: justicia restaurativa; pedagogía crítica; competencias ciudadanas; convivencia escolar.

ABSTRACT

This research focuses on the implementation of restorative practices in the school context and their impact on conflict resolution in school coexistence. The main objective is to analyze how restorative practices facilitate conflict resolution within schools. The specific objectives include describing the key characteristics of these practices and detailing the restorative strategies employed in schools. The study utilizes a variety of academic sources on critical pedagogy and restorative justice, as well as specific case studies in schools. The scope of the work covers the development of citizenship competencies, critical pedagogy with a socio constructivist orientation, and the transformation of educational conceptions regarding coexistence and conflict resolution. The research is structured into two thematic blocks: one related to restorative practices applied to school contexts, and the other to conflict resolution in school coexistence. The conclusions indicate that restorative practices in schools promote greater participation and commitment from the educational community in conflict resolution. Emphasizing dialogue, reparation, and relationship rebuilding, the research highlights the development of skills such as autonomy, self-regulation, and empathy. These practices can significantly improve the school climate and interpersonal relationships, suggesting pathways for future research and the development of measurement instruments.

Keywords: restorative practices; critical pedagogy; conflict resolution; school coexistence.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: PRACTICAS RESTAURATIVAS APLICADAS A CONTEXTOS ESCOLARES	10
1.1. Cultura de derechos como marco generativo de las prácticas restaurativas.....	10
1.2. Desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la Pedagogía crítica y justicia restaurativa en la escuela.....	16
1.3. Desarrollo y expansión de prácticas restaurativas en escuela	19
CAPÍTULO II: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	24
2.1. Resolución de conflictos y prácticas restaurativas	24
2.2. Prácticas restaurativas aplicadas en contextos escolares	28
CONCLUSIONES.....	32
REFERENCIAS	34

INTRODUCCIÓN

Asistimos a un creciente interés por promover una convivencia escolar acorde con valores y principios propios de sistemas democráticos. Diversos investigadores señalan la necesidad de revisar el sentido de la experiencia escolar desde una perspectiva de justicia social, con miras a revertir las brechas que vienen generando las diversas y profundas desigualdades sociales en la que se desarrollan los y las estudiantes (Bolívar y Murillo, 2017; Cuenca, 2012). En este contexto se vienen desplegando diversas prácticas restaurativas para mejorar la convivencia escolar. Estas prácticas tienen como característica esencial convertir a la comunidad educativa en el sujeto y actor de una sana convivencia; dejando de lado prácticas centradas en buscar culpables y sanciones ejemplares, para dar paso al diálogo, reconocimiento, compromisos y prácticas generadoras de una convivencia más sana y sostenible (Ramírez, 2017).

Desde 1996, en el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO] se ha planteado la necesidad y urgencia de ampliar los límites de la actividad educativa a un plano mayor que el de la adquisición del conocimiento. De aquí el planteamiento por establecer como necesidad educativa el aprender a convivir en la escuela, en la aceptación y valoración tanto de uno mismo como del otro (Delors et al., 1997).

Hoy entendemos que convivir en la escuela se aprende, y para alcanzarlo se hace necesario establecer no solo contenidos o estrategias sino también el sentido y orientación que tendrá la convivencia a fin de que permita desplegar procesos tales como contextualización, adaptación y adecuación en cada realidad educativa (Pérez, 1999; Padilla, 2013; Fierro & Fortoul, 2022) y es en este ejercicio en el que se empiezan, no en pocas ocasiones, a minar la convivencia, pues surgen disputas frente a la diversidad, inclusión, tolerancia, reconciliación, paz, etc., promovidos desde la escuela, la sociedad civil o instituciones políticas. A esto se suma la percepción de crisis social, axiológica y cultural, propia de la post modernidad, a la que diversos investigadores han caracterizado como crisis de identidad (Bauman, 2002; Berger y Luckmann, 1968), y que se expresa a través de diversas manifestaciones de violencia en la convivencia humana. La escuela no vive ajena

a este proceso y trasluce sus crisis a través de las diversas situaciones de violencia que transita.

Este escenario no queda a nivel de políticas o planeación educativa, sino que además se instala en el quehacer diario del aula y afecta a todos los actores educativos, tanto en sus creencias y concepciones, emociones y actuaciones. Para quienes ejercemos labor docente nos es familiar tener que enfrentar situaciones retadoras, tales como conflictos, violencia, discriminación o abuso de poder, las que no solo se dan entre pares, sino que, en muchos casos, son promovidas o sostenidas por la familia o la sociedad al punto que pareciera que el docente, como los estudiantes, tuviéramos que enfrentar una disonancia entre expectativas, necesidades, creencias y políticas, entre lo que pasa en el aula y lo que exigen los agentes externos a ella. Es necesario comprender que cuando hacemos referencia al análisis de los problemas de convivencia escolar como a la creación de soluciones basadas en el diálogo, el respeto, la comprensión, la honestidad, la empatía y el aprendizaje mutuo y colaborativo, en el que todos los actores del proceso educativo nos estamos refiriendo es a la resolución de conflictos en la convivencia escolar. Para una mejor delimitación excluirémos en esta ocasión las situaciones referidas a violencia escolar, bullying, caracterizadas por conductas intencionadas de hostigamiento, falta de respeto y maltrato verbal, físico o psicológico que recibe un estudiante de manera reiterativa por parte de uno o varios estudiantes con el objeto de intimidarlo, excluirlo o discriminarlo, atentando contra su dignidad y su derecho a gozar de un entorno escolar libre de violencia, tal como lo indica la Ley N.º 29719 de 2011, que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.

¿Cuáles son los principales esfuerzos que se vienen aplicando en las escuelas para fomentar una convivencia democrática sin violencia? ¿Cómo fortalecer la resolución de conflictos de convivencia escolar a través de estrategias que destierran prácticas fundadas en el uso del poder o la fuerza para dar paso al diálogo, inclusión y promoción de la diferencia? ¿Las prácticas restaurativas pueden mejorar la resolución de conflictos de convivencia escolar?

En el Perú, se vienen impulsando diversas iniciativas por implementar el enfoque de prácticas restaurativas. Este trabajo pretende ofrecer un marco de referencia que se convierta

en una puerta de entrada a mejores y mayores estrategias para potenciar el clima de aula en las escuelas.

Es así que el presente trabajo pretende analizar ¿cómo la implementación de prácticas restaurativas en la escuela mejora la resolución de conflictos de convivencia escolar? El objetivo general de esta investigación es analizar cómo las prácticas restaurativas favorecen la resolución de conflictos en la convivencia escolar. Asimismo, se plantearon dos objetivos específicos: uno, describir las principales características de las prácticas restaurativas en las escuelas, y dos, describir las principales prácticas restaurativas que se utilizan en escuelas para resolver conflictos de convivencia escolar. De este modo, con este trabajo se busca explicar cómo la implementación de prácticas restaurativas en las escuelas favorece la resolución de conflictos en la convivencia escolar.

CAPÍTULO I:

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS APLICADAS A CONTEXTOS ESCOLARES

1.1 Cultura de derechos como marco generativo de las prácticas restaurativas

Michel Foucault (1990), en su texto *Tecnología del yo*, realiza una crítica clave al *status quo* del pensamiento occidental, la cual continúa generando impacto en diversos ámbitos de la academia y, de manera particular, en la educación. Él postula que la moralidad promovida por el pensamiento grecorromano, expresada en la sentencia del oráculo de Delfos: “Conócete a ti mismo” se ha asumido como si éste hiciera mención a un ejercicio por desarrollar las capacidades intelectuales, y de este modo, “asegura” una participación plena de la ciudadanía. Es decir, solo los seres inteligentes o cultivados pueden tener la categoría de ciudadanos. El filósofo hace notar en sus investigaciones que la polis clásica griega más bien ponía el énfasis en “cuídate a ti mismo” como garantía de una auténtica atención, cuidado e integración del otro; es decir, como base de la convivencia social, y no como categorización o adjetivación social tal como ser sabio, inteligente o racional. Foucault llama al ejercicio de identificar esta diferencia de alto impacto cultural, las “tecnologías del yo”.

La crítica desarrollada por Foucault refleja muy bien al paradigma educativo tradicional, gestado y promovido desde la Edad Media por grupos religiosos, que ponen como meta de la acción escolar el saber; a un punto tal que, una persona “educada” es quien sabe, y esto debe, además, estar “certificado” por una autoridad que “sabe más” o “lo sabe todo”. En este modelo, la moralidad también descansa en el saber, pues, para salir bien librado se necesita “saber”, lo que se asocia a sabiduría y santidad, mientras que lo que no encaja con esto se asocia a bajezas e ignorancia.

El filósofo trata de centrar la atención en el sentido originario del génesis de la cultura: “Cuidarse a sí mismo”, que solo es posible cuidando al otro y cuidando el bien de todos. En ese sentido, propone centrar la justicia en los sujetos, mas no en los adjetivos, y, es sobre esta mirada, que John Rawls (2014) desarrolla su teoría de la justicia, en la que propone que todos, de manera independiente a su condición (adjetivo) son dignos de acceder equitativamente a los recursos y beneficios universales solo por el hecho de ser personas o

ciudadanos (sujetos). Este enunciado de Rawls es conocido como la “hipótesis de la indiferencia”, que da soporte al principio que en la educación todos los sujetos, en especial los estudiantes, deben ser tratados de manera justa, con equidad, pero que dicho abordaje necesita ser participativo, corresponsable y democrático; lo que constituye a su vez, el fundamento de la justicia restaurativa. Por tanto, el enfoque de justicia restaurativa en educación se fundamenta en una visión de equidad, de exigencia por tratar a todos de forma justa, dando a los sujetos de la acción educativa la oportunidad de resolver de forma creativa y significativa los conflictos propios de la convivencia escolar.

Zehr (1990), uno de los pioneros del enfoque de justicia restaurativa, argumentó que antes de la aparición del Estado nación, la conducta ilícita se abordaba desde un contexto interpersonal y no en un contexto jurídico. El primer abordaje, según su parecer, tiene una característica más próxima a la justicia comunitaria, es decir, mucho menos sistemática y con mayor carácter restitutorio. Las características personales, consuetudinarias y de negociación de la justicia comunitaria, fueron reemplazadas con el tiempo por un sistema de justicia legal más institucionalizado y centralizado. Este segundo abordaje, contrario al primero, pone el énfasis en el Estado, quien tiene la responsabilidad de hacer cumplir un sistema de leyes y castigos. Zehr (1990) afirma que este carácter dialógico y restitutorio de la justicia restaurativa no es exclusivo de occidente, sino que los valores y procesos similares se reflejan en varias culturas nativas.

En 1947, UNESCO convoca intelectuales, científicos, filósofos y politólogos, a fin de estudiar los fundamentos comunes a toda la comunidad humana, que permitieran un marco de referencia para desarrollar una cultura de derechos humanos. Desde entonces, han venido gestándose diversos enfoques a fin de concretar este ideal. Esto ha posibilitado que se dé paso a miradas críticas a los sistemas, modelos e interacciones humanas buscando colocar al centro de todo proceso a la persona. Es en este contexto en el que la educación adquiere un protagonismo histórico, razón por la cual, en 1989, UNESCO, según Sia (2013), empieza a impulsar el enfoque restaurativo como una opción más acorde y pertinente para hacer frente a problemas sociales tan relevantes como el ejercicio de la justicia, cultura de paz y educación. Desde ese momento, han surgido diversas iniciativas que pretenden centrar la atención y esfuerzos en el desarrollo de capacidades para resolver conflictos, propios de la convivencia humana inmediata, y no solo centrarse en la atención de la violencia o una

cultura de sanciones. Es en este contexto en el que se enmarca el enfoque de justicia restaurativa en educación, tratando de romper las camisas de fuerza en las que muchas veces se ha encasillado la acción escolar que promueve la justicia restaurativa. Según Soler (2018) es necesario superar la lógica deontológica del enfoque de justicia retributiva, que marca la práctica educativa tradicional caracterizada por poner énfasis en cuatro conceptos:

Uno, el conflicto se entiende como un quebrantamiento de las reglas establecidas. En esta perspectiva, la resolución del conflicto se centra en la búsqueda de un culpable. La pregunta fundamental que surge es: ¿quién es el responsable de la actuación ilícita? Esta lógica implica que la resolución del conflicto es prácticamente imposible sin la identificación de un culpable. La culpabilidad se convierte así, en el eje central que guía el proceso. Dos, imputación, que implica analizar y precisar la actuación del infractor, asegurándose de que se ajuste a lo que estipulan las normas, reglamentos o códigos pertinentes. Este proceso de imputación es crucial, ya que establece las bases para la retribución. Tres, retribución o pago por la vulneración de la norma, busca que el culpable asuma las consecuencias de sus actos. Sin embargo, es importante destacar que, en la práctica, la retribución y la culpabilidad no siempre están alineadas. Un ejemplo claro de esto es cuando un menor comete una infracción. En tales casos, la responsabilidad y las sanciones suelen recaer sobre los padres o tutores. Cuatro, la prueba juega un papel fundamental en este proceso, donde la confesión se convierte en un elemento clave que formaliza y justifica la respuesta retributiva o inquisitoria. En este entramado, se entrelazan tres bloques de relaciones esenciales: la sanción o castigo, la satisfacción de la víctima y la sanción del delincuente, quien, en muchos casos, tiende a estar aislado de la sociedad. Este enfoque resalta la complejidad del sistema de justicia y la necesidad de un análisis profundo de cada caso.

Los modelos tradicionales de gestión de la convivencia escolar se basan en criterios establecidos por Soler (2018), influenciados por corrientes pedagógicas como el racionalismo, el enciclopedismo y el empirismo. Estas corrientes, que se configuraron hasta el siglo XVII, impulsaron y alimentaron el modernismo, paradigma del cual aún hoy somos herederos. Según Camacho (2005), el modernismo fortaleció las concepciones de meritocracia, el sistema de justicia y la figura de autoridad, basadas en el conocimiento y el cumplimiento de la normativa. En la práctica educativa, esto se visualiza en los procesos,

sanciones y roles asumidos en las escuelas, que buscan sostener el sistema disciplinario, considerado la base para el aprendizaje, la gestión e incluso el prestigio institucional. Estos modelos tradicionales se caracterizan por un enfoque reactivo, centrado en la sanción y el castigo como mecanismos para abordar los conflictos y promover la convivencia. Es decir, asumen la imposición y la exclusión como elementos efectivos contra el conflicto.

Más allá de promover un modo específico de abordar y dominar la realidad, estas corrientes también asumían un modelo antropológico esencial: el de John Locke (1632-1704), quien postulaba la idea de la "tabula rasa". Según esta perspectiva, la mente humana es como una pizarra en blanco en la que es necesario aplicar disciplina, rigor y secuencialidad para generar las condiciones necesarias para el aprendizaje, tales como la obediencia, la humildad y la aplicación de un método.

En este contexto, la educación se caracterizaba por su adultocentrismo, donde el adulto era el poseedor del conocimiento y quien debía indicar lo que era correcto. Esta autoridad era incuestionable y, cuando actuaba, se consideraba justa por seguir la normativa establecida. Para este modelo, la convivencia consistía en la aceptación de la autoridad y la adaptación social (Lay-Lisboa et al., 2020).

Siguiendo las ideas de Pierre Bourdieu (1997), podemos afirmar que la justicia retributiva en la educación corresponde al *habitus*, mecanismo generador y unificador que facilita la reproducción social, y moldea el campo educativo para adaptarse a las necesidades y expectativas de las clases dominantes. El *habitus* se adquiere a través de la internalización de pautas de interacción, conducta y prácticas que imponen una determinada visión del mundo. La escuela, al consolidar normas y valores, juega un papel crucial en la formación del campo, el mismo que responde a expectativas, necesidades o intereses sociales, lo que a su vez es asumido como el capital social.

La justicia retributiva se inscribe en un paradigma donde la estructura social funciona como una máquina. El individuo es una pieza con funciones predefinidas y todo lo que se desvía de esta norma es sancionado. En este contexto, la autoridad, la obediencia y la sumisión son valores fundamentales. Conceptos como construcción o participación son vistos como peligrosos, ya que cuestionan el orden establecido.

La escuela, a través de sus prácticas, legitima este sistema al presentar los valores de la clase dominante como universales. Esto crea una ilusión de neutralidad, ocultando las dinámicas de poder que perpetúan las desigualdades. El *habitus* no solo explica cómo se interiorizan las normas, sino también cómo estas contribuyen a mantener las estructuras de poder existentes. La educación, según Bourdieu (1997), lejos de ser un espacio neutral, se convierte en un mecanismo de control social.

El siglo XX presenció un importante giro en el ámbito educativo, marcado por el surgimiento de nuevos paradigmas que otorgaban un rol protagónico y central al individuo como sujeto activo del aprendizaje. Estos nuevos enfoques incorporan la dimensión social del aprendizaje, reconociendo el impacto de las relaciones e interacciones en el proceso de adquisición de conocimientos.

Este cambio de paradigma fue impulsado por diversas corrientes, entre las que destacan, desde la psicología las teorías de Jean Piaget y Lev Vygotsky, que sentaron las bases para comprender el desarrollo cognitivo y el aprendizaje social. Desde la filosofía, las ideas de John Dewey sobre la educación democrática y participativa contribuyeron a la construcción de nuevos modelos educativos. Estas corrientes, en conjunto, permitieron construir las bases para un aprendizaje democrático, participativo y centrado en el desarrollo de derechos (Aguilar, 2020).

Zehr (2005) señala que las prácticas restaurativas plantean la necesidad de dar a la comunidad, dentro de la que se inscribe un conflicto, un rol protagónico, y, conforme señala McCluskey (2008), se ofrece la posibilidad de dar solución a lo ocurrido entre víctima e infractor, intentando que este último pueda comprender las consecuencias de su comportamiento, y las afectaciones que ha podido generar no solo para con la víctima, sino con toda la comunidad. De este modo, la comunidad asume un rol educativo, orientador, correctivo y mediador, que asegura una intervención siempre activa y consciente de todos los miembros de la comunidad, y no solo de los actores del conflicto.

Soler (2018) sugiere que para hacer posible prácticas de justicia restaurativa es necesario realizar algunas reconceptualizaciones de la comprensión y alcance de la justicia misma. Entre ellas, se propone migrar del concepto de culpa al de daño, abandonando el enfoque individualista del culpable como sujeto anómalo para dar paso a una visión

contextualizada de la afectación a una comunidad a través del daño a sujetos específicos. Frente a esto, no solo se identifican roles de víctima o victimario para asignar a cada uno un rol sancionado o victimizado, sino que se busca ampliar el panorama de acción y mejora conjunta de toda la comunidad.

Un segundo tránsito conceptual lo constituye el paso de la imposición al reconocimiento. El foco de este tránsito no descansa en la prueba sino en la capacidad que tiene el victimario de observarse como actor de una acción ilícita. Con ello, se pasa de un enfoque emocional centrado en la culpa a uno más holístico, como el cognitivo, del reconocer, que implica no solo darse cuenta sino también asumir la responsabilidad, tomar postura y disponerse a restaurar el daño causado.

En el tercer espacio de tránsito se ubican los conceptos de retribución y responsabilidad, o más precisamente, asumir la responsabilidad. No basta con hacer pagar por la falta, sino que es necesario comprender lo que se hizo, las consecuencias que se generaron y el daño que se causó a otra persona y a la comunidad. Es importante destacar que para este tránsito sea posible los procesos educativos asumen un rol fundamental.

Un cuarto tránsito consiste en el paso de la imposición de una sanción al sentirse obligado, que implica poner el foco en la perspectiva interna del sujeto que cometió el daño. Es distinta la respuesta que surge del imperativo interior de sentirse obligado por recibir una pena o sanción.

El quinto y último tránsito lo constituyen los conceptos de cumplimiento y participación. El cumplimiento pone el foco en el responsable del daño, mientras que la participación moviliza a toda la comunidad, no solo para evitar la repetición del daño, sino también para prevenirlo, fortalecer los acuerdos y generar las condiciones propicias para dar sostenibilidad a los mismos.

De Vicente Abad (2021) considera que centrar la atención en las prácticas restaurativas implica otorgar un rol protagónico a la convivencia dentro de los aprendizajes en la escuela. Esto reclama romper con el esquema tradicional de ver la convivencia como un tema a tratar y considerarla como un objeto y motivo de aprendizaje.

1.2 Desarrollo de las competencias ciudadanas a través de la Pedagogía crítica y justicia restaurativa en la escuela

Sobre la educación, el Estado Peruano reconoce que:

Educar es acompañar a una persona en el proceso de generar estructuras propias internas, cognitivas y socioemocionales, para que logre el máximo de sus potencialidades. Simultáneamente, es la principal vía de inclusión de las personas en la sociedad, como ciudadanos que cumplen con sus deberes y ejercen sus derechos con plenitud, con pleno respeto a la diversidad de identidades socioculturales y ambientales (Ministerio de Educación [MINEDU], 2017a).

Es decir, la educación es un proceso formativo cuyo contexto natural es la ciudadanía. Para lograr esto, se hace necesario desarrollar capacidades y habilidades conducentes al desarrollo de la autonomía, la comunicación asertiva, la resolución pacífica de conflictos, la cooperación, la construcción de la paz, el propósito, etc. De igual forma, se hace necesario cuestionar la identidad de la escuela como escenario de formación, desde su status político y hegemónico, hasta como plataforma discursiva, socioeconómica y cultural, los que actualmente establecen estándares de eficacia, cobertura, calidad y roles (Aristegui et al., 2005; Rodríguez, 1997; Wachtel, 2013).

Es en este contexto que situaciones tales como el discurso del rol formativo de la escuela en pro de la humanización del quehacer educativo, ubicar al estudiante como constructor activo del aprendizaje y al maestro como facilitador de este proceso, se comprenden como elementos clave para la generación de nuevas y mejores estructuras sociales, relacionales y de colaboración. Esto nos permite comprender realmente la necesidad de enfocar la acción educativa desde la pedagogía crítica, nutrida de manera particular desde la teoría crítica de Freire (1994), la misma que reconoce que el actual status social de la educación valora a los individuos y a los grupos de manera diferente, de manera particular desde tres enfoques: inequidad, superioridad y dominio arbitrario de la justicia. De la misma manera, Jensen (1986) señala que el objetivo último de una teoría crítica consiste en crear una sociedad justa, racional, humana y reconciliada.

Zehr (2005), Vaandering (2010) y Hopkins (2023) postulan que la pedagogía crítica solo puede desplegarse en las escuelas si se adopta un enfoque de justicia restaurativa, pues

es coherente y consecuente con la promoción de los derechos, una cultura de respeto y promoción de la diferencia y convivencia escolar, en contraposición a un enfoque de justicia retributivo, que pone el énfasis en la disciplina, cumplimiento de las normas, sanciones, méritos, etc. Para lograr esto es necesario revisar e impactar en los pensamientos, representaciones y expectativas respecto a lo que se entiende y espera de situaciones tales como la convivencia, la democratización de las relaciones, la comprensión del conflicto escolar, las estrategias para resolver y prevenir conflictos; es decir, impactar en la escuela a fin de convertirla en una instancia activa del cambio social, a partir de la transformación de sus prácticas y relaciones con el otro. Hacer esto implica visibilizar la justicia restaurativa en el currículo (Gutiérrez et al., 2011).

Según Zapata (2016), los supuestos de la pedagogía crítica sirven como plataforma discursiva para el enfoque de la justicia restaurativa en acción educativa escolar, los mismos que son cuatro. Uno, la promoción y contextualización de la acción educativa en la participación social. Dos, la centralidad por humanizar la práctica pedagógica. Tres, la transformación de la realidad social, y, cuatro, la comunicación horizontal entre los diversos actores que integran la comunidad escolar. Estos elementos constituirían una ética mínima, tal como lo postula Adela Cortina (2001), quien aboga por una formación ciudadana bajo la modalidad de una ética de la convivencia, expresada como un acercamiento entre una moral dialógica y una educación democrática, concebida desde la tradición crítica. Freire (1994) postulaba que los educadores somos políticos cuando hacemos política al hacer educación, y si soñamos con la democracia, debemos luchar día y noche por una escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos. Esto solo es posible si es que nos enfocamos en el desarrollo de la conciencia, y para ello es necesario desde la escuela, promover autonomía y reflexiones que ubiquen espaciotemporalmente a los grupos sociales y a los sujetos para que sean actores y autores de su historia, es decir, que logren superar su lugar actual de meros espectadores.

De Vicente Abad (2021) señala que el primer ejercicio crítico pedagógico para desarrollar prácticas restaurativas en las escuelas es cuestionar algunas creencias erróneas que respaldan las prácticas retributivas tradicionales. Estas creencias, ampliamente difundidas, obstaculizan la implementación de enfoques más inclusivos y reparadores en la gestión de conflictos escolares.

Una de estas creencias infundadas es que el modelo restaurativo es permisivo y genera una cultura de laxitud ética en la escuela. Sin embargo, las investigaciones de Costello et al. (2010) han refutado esta noción al proponer la "ventana de la disciplina social" para el enfoque restaurativo. Esta ventana sostiene que es posible mantener un control elevado, establecer límites claros y mantener altas expectativas sobre las capacidades y valores de los estudiantes, sin recurrir a prácticas punitivas. Esto demuestra que la disciplina y la restauración no son conceptos antagónicos, sino que pueden complementarse de manera efectiva.

Otra creencia inconsistente se basa en la idea de que el trabajo en las escuelas debe centrarse únicamente en resolver conflictos y problemas conductuales, desatendiendo aspectos fundamentales como las emociones, las relaciones, la autonomía y la motivación intrínseca de los estudiantes. Esta visión reduccionista ignora el carácter multidimensional del proceso educativo y la importancia de abordar el desarrollo integral y protagónico de los estudiantes. De igual forma, anula el rol integrador y movilizador social del clima escolar, así como el rol social de la escuela, reduciendo la acción educativa a interacciones lineales.

Una tercera creencia errónea sostiene que solo es posible desarrollar prácticas restaurativas con cierto tipo de estudiantes, asumiendo un enfoque excluyente y uniformizador de los actores educativos. Esta perspectiva es contraria al enfoque de las prácticas restaurativas, que se basa en la inclusión y el respeto por la diversidad. Todas las personas, independientemente de sus características individuales o contextuales, tienen derecho a participar en procesos de resolución de conflictos de manera equitativa y digna.

Cuestionar estas creencias es fundamental para avanzar hacia una transformación profunda de las prácticas disciplinarias en las escuelas. Las prácticas restaurativas ofrecen una alternativa viable y necesaria frente a los enfoques retributivos tradicionales, al promover la reparación del daño, la reconstrucción de relaciones y la responsabilidad compartida en la gestión de conflictos.

Sin embargo, implementar este cambio de paradigma no está exento de desafíos. Romper con las inercias y creencias arraigadas en la cultura escolar requiere de un proceso sostenido de formación docente, acompañamiento y reflexión crítica sobre las propias

prácticas. Además, es necesario contar con el respaldo institucional y la voluntad política para llevar a cabo transformaciones estructurales que permitan consolidar un sistema educativo más justo, inclusivo y reparador.

1.3 Desarrollo y expansión de prácticas restaurativas en escuelas

El desarrollo de prácticas restaurativas en las escuelas, según la literatura, tiene diversos orígenes, todos ellos abogan a distintas fuentes, lo que nos hace caer en cuenta de que los primeros intentos fueron espontáneos y sin rigurosidad teórica, atendiendo las urgencias y necesidades educativas, pero es con el texto: *Cambiando el lente* (Zehr, 1990) que se da una primera fundamentación teórica a la justicia restaurativa, centrada en un enfoque penal. A partir de entonces, su despliegue ha estado sosteniendo diversos esfuerzos por promover una cultura de reconciliación al interior de comunidades marcadas por la guerra o la violencia, buscando romper el paradigma de falta, sanción, acusado, víctima, para dar paso al reconocimiento, búsqueda de solución, reparación y reconstrucción de los vínculos, enfoque, que es el asumido por las escuelas.

Cameron y Thorsborne (2001) destacan que la primera conferencia comunitaria escolar tuvo lugar en Maroochydore State High School, Queensland, Australia, en abril de 1994. Este evento surgió como una estrategia para remediar las consecuencias de un grave incidente de violencia ocurrido tras un baile escolar. La creciente necesidad de facilitadores y capacitación para el personal docente y el alumnado evidenció que este proceso satisfacía una necesidad crítica dentro del entorno escolar: la adopción de un enfoque radicalmente distinto para manejar incidentes altamente perjudiciales. Desde entonces, dicho enfoque ha permeado numerosas iniciativas dirigidas a la mejora del ambiente y la cultura escolares, aportando recursos teóricos y prácticos que favorecen tanto la prevención como la gestión de conflictos en el contexto educativo.

En relación a lo anterior, Blood y Thorsborne (2006) sugieren una serie de acciones prioritarias con potencial significativo para implementar la justicia restaurativa en las escuelas. En primer lugar, proponen cambiar la manera de hacer las cosas en la escuela generando una práctica sensible y efectiva, que incluye la formación, mantenimiento y asesoramiento a todos los miembros de la comunidad educativa a fin de asegurar la esencia

de las prácticas restaurativas. En segundo lugar, plantea desarrollar un enfoque global que integre, valore y promueva las capacidades personales que permitan una gestión de la convivencia. Esto exige no quedarse solo en acciones aisladas en función a un grupo, aula o nivel, sino hacerlo extensivo a todos los sectores de la escuela y a la comunidad educativa en general. Y, por último, en tercer lugar, considera importante desarrollar el trabajo colaborativo entre todos los actores del proceso educativo, estudiantes, maestros, padres y docentes; generando relaciones profesionales abiertas, honestas, transparentes y justas, en las que las prácticas restaurativas son utilizadas para la gestión de las relaciones y de los conflictos connaturales a la comunidad educativa.

Por su parte, Hopkins (2017) propone que para empezar a hablar de pedagogía restaurativa debe desarrollarse un sistema educativo en el que la convivencia no esté dissociada del contenido curricular, lo que requiere visualizar el conflicto en su dimensión más profunda de oportunidad de aprendizaje, evitando restringirlo o identificarlo con violencia, mala conducta o crisis. Las acciones educativas por desplegar deben, por tanto, enfocarse desde y para el conflicto, la inteligencia emocional, el empoderamiento y la vivencia de valores sociales al interior del aula. En la literatura científica revisada se pueden identificar cinco prácticas restaurativas de gran impacto y uso en las escuelas:

- i. Los círculos restaurativos, los que se definen como sesiones estructuradas donde los participantes (estudiantes, docentes y padres de familia) se sientan formando un círculo para dialogar sobre un tema relevante, que haya sido ocasionado por un conflicto determinado, con el fin de restaurar las relaciones afectadas y encontrar soluciones de manera colectiva. Estas sesiones siguen un protocolo facilitado por una persona capacitada, quien canaliza las participaciones, permitiendo la escucha activa y la participación de todos en la búsqueda de acuerdos reparatorios. En estos espacios, el rol de los estudiantes no solo es activo, sino que además valida y fortalece su autonomía y corresponsabilidad (MINEDU, 2021).
- ii. La rueda de opciones es una herramienta del marco de la disciplina positiva, creada por Jane Nelsen (2015), para enseñar a niños y estudiantes a tomar decisiones conscientes y autónomas ante situaciones conflictivas o emociones intensas. Los estudiantes proponen opciones o alternativas frente a conflictos a través de una lluvia de ideas. Luego de un proceso de análisis y elección, las opciones elegidas se

plasman en una rueda dividida en secciones, donde se colocan en formato de texto o gráfico. Este gráfico es ubicado en un lugar accesible para ser utilizado en los casos que sea conveniente.

- iii. Las reuniones o conferencias restaurativas son prácticas muy similares a los círculos restaurativos, pero enfocadas en restaurar la convivencia tras un acto de violencia. Se reúnen agresores, víctimas, familias y amigos de ambas partes con la intención de abordar las consecuencias del acto y encontrar soluciones justas gracias a la intervención de un facilitador neutral (Wachtel, 2013). Mientras que los círculos restaurativos tienen un carácter preventivo, las conferencias o reuniones restaurativas tienen un carácter más resolutivo.
- iv. Los municipios escolares son espacios de participación y organización estudiantil fundados en las orientaciones y principios de la Convención sobre los Derechos del Niño y Adolescente (1989), el Código de los Niños y Adolescentes (2022) y el Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia (2013-2021). La elección y nombramiento de los integrantes se realiza mediante voto universal y secreto para representar a la comunidad escolar por un año académico. A través del Municipio se generan propuestas orientadas a la participación y mejora de las condiciones de aprendizaje en la escuela.
- v. Escuela de líderes escolares es un programa formativo que convoca, capacita y empodera a estudiantes con potencial de liderazgo, dotándolos de conocimientos, habilidades y valores necesarios para ejercer un liderazgo efectivo dentro de su comunidad educativa y localidad. Se enfoca en desarrollar habilidades blandas y brindar estrategias para analizar y promover la sana convivencia escolar. Si bien cada comunidad adapta esta experiencia a su contexto, podemos identificar como elemento de referencia lo aportado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2009) respecto al Liderazgo escolar, para la cual es necesario generar una cultura de corresponsabilidad entre todos los agentes educativos creando una cultura de colaboración, trabajo en equipo, valoración socio cultural y el trabajo en equipo.

En términos generales, como indica Hopkins (2023), la implementación de la Justicia Restaurativa en las aulas resulta viable, siempre y cuando se tenga bien definido el tipo de proceso que eventualmente se vaya a utilizar y se cuente con un importante involucramiento por parte de los docentes o del personal, que son quienes lo van a implementar generando las condiciones adecuadas para facilitar a través del diálogo y la negociación, la reparación del daño que se ha causado, y una toma de mayor conciencia de los actos realizados en la convivencia escolar.

Esto guarda relación con lo señalado por Pulido et al. (2015), quien afirma que en el contexto escolar la justicia restaurativa se puede entender como una estrategia para la generación de una cultura de convivencia sana, y a nivel acción pedagógica se comprende como una técnica de mediación con las siguientes características: 1) trata de una intervención que pretende alcanzar un acuerdo mutuo entre las personas enfrentadas; 2) cuenta con la participación voluntaria de las partes (tanto en la asistencia como en el acuerdo al que se llega); 3) es necesaria la intervención de una tercera persona neutral (el mediador o mediadora); y 4) es un procedimiento alternativo a la dinámica tradicional de confrontación (ganadores/perdedores), ya que su finalidad primordial es transformar el conflicto en una situación más positiva para todos los implicados, cuidando la relación entre ellos.

Esto se ve plasmado, según Delgado et al. (2021), en mejoras en los sistemas escolares. Ellos reportan una disminución en la frecuencia de conflictividad en una escuela ecuatoriana del 29% al 13% a través de una investigación cuantitativa, usando un diseño cuasi experimental en el que participaron adolescentes del ciclo de bachillerato escolar. Schmitz (2014) director del Instituto Latinoamericano de Prácticas restaurativas (ILAPR), afiliado al *International Institute for Restorative Practices* (IIRP), que lleva a la fecha más de mil docentes capacitados, ha podido recoger las percepciones de docentes en Lima Metropolitana en el que se refiere mayor impacto en estudiantes del nivel de Primaria.

Según de Vicente Abad (2021), las escuelas deben establecer condiciones de organización e intervención que fomenten una cultura restaurativa. Entre estas condiciones, cabe destacar siete: uno, promover un clima de participación y corresponsabilidad entre los diversos actores educativos. Dos, generar un Plan de Convivencia institucional. Tres, Convertir a la escuela en un entorno seguro, protector y saludable. Cuatro, hacer de la

convivencia un aprendizaje competencial. Cinco, organizar niveles de intervención y escalamiento de prácticas restaurativas. Seis, definir cómo hacer sostenible la participación, y siete, desarrollar e implementar un plan de atención a la diversidad.

En síntesis, desarrollar una cultura escolar no solo es clave para el desarrollo de los aprendizajes, sino que es además condición esencial para el desarrollo del pensamiento, convivencia y valoración de cada estudiante. Esto solo es posible en la medida en que el conflicto es asumido como una realidad que restaura, posibilita y asegura una auténtica convivencia ciudadana.

CAPÍTULO II:

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

2.1. Resolución de conflictos y prácticas restaurativas

Es común que en el ámbito escolar se asocie el conflicto con la violencia escolar, la marginación, la estigmatización, la exclusión y el desconocimiento. Esto conduce a tres graves errores. El primero, fortalecer falsas creencias sobre los actores, por ejemplo, que los adolescentes son rebeldes, desenfadados, inconscientes y propensos a la violencia, con un mal uso de la sexualidad y propensos a conductas antiéticas o sociales. Esta creencia ha sido analizada de manera crítica en el Perú por el proyecto "Ser adolescentes en el Perú" (Pease, 2021), un estudio que busca comprender y abordar las necesidades y desafíos específicos de la adolescencia en el país. Los hallazgos preliminares sugieren que los adolescentes peruanos no se caracterizan fundamentalmente por la rebeldía, la falta de valores o una crisis de desarrollo. Por el contrario, enfrentan múltiples desafíos, como la falta de apoyo emocional y económico, la inseguridad en las relaciones familiares y la dificultad para equilibrar sus estudios con su vida personal. Además, se ha identificado la necesidad de abordar temas como la sexualidad y el género de manera más abierta y educativa, y de fomentar una mayor participación y comunicación entre adolescentes y familias.

El proyecto también se centra en la necesidad de implementar enfoques restaurativos en la gestión de conflictos escolares. Este enfoque se basa en la idea de que la disciplina y la restauración no son conceptos antagónicos, y que es posible mantener un alto nivel de control y establecer límites claros sin recurrir a prácticas punitivas. En este sentido, se ha propuesto la "ventana de la disciplina social", que sostiene que es posible mantener altas expectativas sobre las capacidades y valores de los estudiantes sin recurrir a prácticas retributivas tradicionales.

El proyecto destaca la importancia de la familia y la comunidad en el desarrollo integral de los adolescentes. Los resultados sugieren que las expresiones de afecto, la buena comunicación y el reconocimiento de logros son acciones más relevantes y significativas que los adolescentes requieren de su familia para su desarrollo. Además, se ha identificado

la necesidad de fomentar valores en los adolescentes y de promover una cultura de responsabilidad compartida en la gestión de conflictos.

Entre los desafíos a enfrentar se encuentra romper con las inercias y creencias arraigadas en la cultura escolar y social. Esto requiere un proceso sostenido de formación docente, acompañamiento y reflexión crítica sobre las propias prácticas. Además, es necesario contar con el respaldo institucional y la voluntad política para llevar a cabo transformaciones estructurales que permitan consolidar un sistema educativo más justo, inclusivo y reparador.

En Colombia, Bohórquez y colaboradores (2017) se han enfocado en comprender las creencias y prácticas de estudiantes, padres de familia y docentes en torno al conflicto y la convivencia escolar. Los autores identificaron cuatro conceptos clave que guían la forma en que se aborda el conflicto en las escuelas: uno, la culpa; el conflicto se percibe como una violación de las normas, y la resolución se centra en identificar al culpable de la acción ilícita. Según esta visión, no es posible resolver el conflicto sin un culpable. Dos, la imputación: una vez identificado el culpable, se analiza su conducta para determinar si se ajusta a lo establecido en las normas y códigos disciplinares. Tres, la retribución: se busca que el culpable pague por el daño causado, aunque en la práctica, retribución y culpabilidad no siempre están asociadas, como cuando un menor infringe una norma y la sanción recae sobre los padres. Cuatro, la prueba: la confesión es un elemento clave que formaliza y justifica la respuesta retributiva o inquisitiva.

Estos conceptos se entrelazan en tres relaciones esenciales: la sanción o castigo, la satisfacción de la víctima y la sanción del infractor, quien tiende a ser aislado. Este enfoque resalta la complejidad del sistema de justicia escolar y la necesidad de un análisis profundo de cada caso.

La investigación concluye que este modelo tradicional, basado en la culpa y la retribución, no es efectivo a largo plazo y puede generar más violencia y exclusión. Surge la necesidad de repensar los modelos de gestión de la convivencia escolar, adoptando enfoques más proactivos, participativos y restaurativos que promuevan relaciones positivas, la resolución pacífica de conflictos y la inclusión de toda la comunidad educativa.

El segundo error se concentra en asumir que una de las causas de los conflictos escolares, y a la vez, posible solución radica en la imposición de la autoridad, entendiendo ésta como sanción disciplinaria (Funes, 2007). Bajo esta lógica, los conflictos se generan por falta o pérdida de autoridad, y que es necesario recuperarla a través de la aplicación de sanciones ejemplares.

El tercer error consiste en desplazar a los estudiantes a un segundo plano, dejando a los adultos como principales y únicos actores y agentes resolutivos de las situaciones de convivencia escolar (Guerrero, 2014). En este esquema, los menores carecen de capacidad para entender y resolver situaciones de convivencia.

Para establecer un marco de comprensión mínimo respecto a los conflictos, y su resolución, en el ámbito escolar se hace necesario plantear tres premisas básicas. La primera, la convivencia escolar, definida como el ambiente social y emocional de la institución educativa, que fomenta la construcción de ciudadanía, la promoción de la paz, la inclusión, la equidad y la justicia social, en el Plan Marco de una educación integral y de calidad (MINEDU, 2022), la misma que debe ser esencialmente positiva, constructora de personalidad, potenciadora de las capacidades, ética y promotora de vínculos sanos. Las situaciones que se alejan de esto deben ser abordadas como lo que son, situaciones particulares, y no como la definición de la convivencia escolar tradicional, centrada en la sanción y/o castigo. UNESCO, desde la Declaración de Sevilla (Adams, 1989), viene intentando romper el mito de que la violencia y el conflicto forman parte de la naturaleza humana, y desde ese enfoque las investigaciones de Fry (2006), Howard (1995) y Bonta, (1996) vienen dando luces para comprender que tanto la violencia como el conflicto son una excepción en la convivencia humana, y no su esencia; de igual forma, ayudan a comprender que el conflicto es una construcción colectiva, y que gran parte de su comprensión, desarrollo y resolución es creada por todos los actores, de manera particular de los directamente afectados.

La segunda, el conflicto escolar no es un fenómeno exclusivo o intramuros de las escuelas, sino que se vincula directamente con el contexto en el que se encuentra inserta (Aguirre et al., 2003), lo que hace mucho sentido a la propuesta de Delors et al. (1997) y Morín (1999) respecto a que la acción educativa no es neutra, sino que toma partido por un modelo de sociedad. La tercera, la resolución de conflictos en la convivencia escolar no

puede ser comprendida como tomar una situación de la realidad, contenerla, empaquetarla y guardarla, asumiendo que al término todos serán capaces de darse la mano y continuar como si nada hubiera pasado. Resolver conflictos en el ámbito escolar implica impactar en el pensamiento de los actores educativos, en las representaciones, imaginarios y prácticas respecto a uno mismo, el otro, los otros, la comunidad y la sociedad, a fin de transformarnos en agentes proactivos del cambio social. Es decir, exige la democratización de las relaciones e interacciones escolares y la construcción de un mínimo ético (Cortina, 2000) que soporte la convivencia.

Es en este contexto en el que se viene desarrollando el concepto de prácticas restaurativas en la escuela, que si bien es cierto, en sus inicios estuvo vinculada a resolución de situaciones de violencia, y cuyas prácticas fueron bastante experimentales (Zehr, 2010), hoy en cambio va sistematizándose e integrando diversas experiencias a fin de generar culturas escolares armónicas que integren la totalidad de la persona y no solo la conducta disruptiva, razón por la cual el desarrollo de la empatía, solidaridad, cultura de diálogo, resolución conjunta y la construcción de un propósito común son claves en este proceso. Las prácticas restaurativas hoy asumen un rol clave en el proceso de construcción de identidad personal, autoestima, respeto y valoración de las diferencias, procesos en los que más que hablar de las partes y sus respectivos roles, es pertinente hacer referencia a la comunidad escolar como un único sujeto con diversos actores corresponsables.

De igual forma, es importante anotar que desde la gestión escolar surge la necesidad de enfocar el desarrollo de habilidades en los estudiantes, tales como la escucha, el diálogo, la valoración de la diferencia, la toma de acuerdos, la revisión de los mismos y la reflexión formativa, que, en procesos de entrenamiento personal o grupal, son útiles para contrarrestar conflictos o violencia. De aquí que, según Cascón (2006), sea necesario implementar cuatro herramientas para una adecuada resolución de conflictos escolares: 1) actitud preventiva para evitar situaciones de crisis; 2) análisis y negociación; 3) programas de ayuda entre iguales en las clases; y 4) formación de prácticas de mediación, tal como se realiza en las estrategias de círculos restaurativos, escuela de líderes y municipios escolares. Zehr (2010) señala que la intervención restaurativa es un proceso que involucra a todos los que tengan 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.

Según Ríos y Olalde (2011), para abordar la resolución de conflictos escolares es necesario asumir cuatro principios de la justicia restaurativa: participación activa de los actores involucrados, apertura y gratuidad para escuchar y expresarse, claridad en la comunicación, justicia y respeto, dentro de un marco de mediación formal y reconocimiento institucional escolar. Zapata (2016) destaca dos diferencias clave en este proceso. Por un lado, el concepto de prácticas restaurativas es más amplio y genérico que la justicia restaurativa; por otro lado, es necesario distinguir entre la negociación, que se refiere a desacuerdos, y la intervención de justicia restaurativa, que implica acciones explícitamente violentas. Hopkins (2011) sostiene que para asegurar una cultura escolar de restauración se requiere establecer un continuum entre el currículo y el sistema de convivencia, lo que implica nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, que denomina pedagogía restaurativa.

2.2 Prácticas restaurativas aplicadas en contextos escolares

Durante los últimos años las prácticas restaurativas vienen ampliando su campo de acción en escuelas de diversas partes del mundo. En Estados Unidos, la *Parents defending education* (2023) declara que son tres los esfuerzos más significativos en este país para promover las prácticas restaurativas en las escuelas: Uno, financiación (American Federation of Teachers, AFT); dos, la formación de consejeros escolares (American School Counselor Association, ASCA, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, Mindful Schools). Tres, el desarrollo e implementación de plataformas de salud mental (BASE Education).

Adicionalmente, en Reino Unido se enfatiza la implementación de las prácticas restaurativas en las escuelas a través de las siguientes estrategias: círculos restaurativos, mediación, conferencias restaurativas y grupos de apoyo. En esta tarea asumen un liderazgo instituciones tales como el *Restorative Justice in Schools (RJIS)*, *The Restorative Justice Council (RJC)* y *The School of Restorative Practice, Resolving Conflict Creatively (RCC)*. En España, lideran las mismas estrategias la Red Nacional de Prácticas Restaurativas

(RNPR), Asociación Internacional de Justicia Restaurativa (IIRP), el Centro de Justicia Restaurativa (CJR), el Instituto de Justicia Restaurativa de la Universidad de Barcelona (IJRB) y el Conciliation Forum.

De Sulbarán (2009) identificó a las instituciones que en América Latina lideran la implementación de las prácticas restaurativas en las escuelas, identificando a la Red Latinoamericana de Justicia Restaurativa (Red LAR), Centro de Justicia Restaurativa de la Universidad Alberto Hurtado (Chile), Corporación, Paz y Reconciliación (Colombia), Instituto de Justicia Restaurativa (Argentina) y el Centro de Resolución de Conflictos de la Universidad de los Andes (Colombia). Todas ellas promueven los círculos restaurativos y la mediación escolar. En el Perú, el Ministerio de Educación desde el año 2017 ofrece un Programa de Segunda especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo pedagógico en el que hay todo un módulo de trabajo referido a habilidades interpersonales dedicado a las prácticas y justicia restaurativa en las escuelas, pero no existen reportes, resultados o investigaciones que evidencien implementación, resultados o desarrollo de políticas a este respecto (MINEDU, 2017b).

En el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, realizado en San Luis Potosí, México, en 2017, y promovido por la Iniciativa Impacto Académico de Naciones Unidas (UNESCO) se dieron a conocer algunos hallazgos sobre los efectos positivos de la aplicación de prácticas restaurativas en las escuelas de este país. Entre ellos, se destacó la participación de los padres de familia en la mejora del clima escolar y el incremento de la cultura de inclusión. Ramírez (2017) informa sobre una investigación-acción participativa en la que utilizó el análisis de contenido para examinar las opiniones de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia. Estos señalaron mejoras en relación con el año anterior, como la disminución de situaciones de agresión y violencia, la incorporación y el incremento del vocabulario emocional a través del uso de expresiones asertivas, y la mejora del rendimiento escolar gracias a las dinámicas de colaboración y trabajo colaborativo entre los estudiantes.

No obstante, Hopkins (2011) enfatiza en evitar la tentación de concentrar la atención en la implementación de nuevas y muchas prácticas en la escuela, pues donde hay que enfocar la atención es en el cambio del sistema de regulación de la convivencia y, por ende, en el cambio de mentalidad de docentes y padres de familia, tarea que necesita ser asumida

como prioritaria y estratégica en la gestión escolar. Estas acciones deben apoyar la adopción de lo que Cussiánovich (2011) llama el *paradigma del protagonismo*, que pone énfasis en esforzarse por comprender a niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales con derechos plenos, cuya dignidad debe ser cultivada y ejercida como condición de desarrollo integral. Bajo esta mirada, todo acto de violencia como también todo conflicto a la convivencia no atendido representan una forma de ejercer poder, restringir la dignidad y promoción de una moral que anula la participación social del niño, niña y adolescente. Como señalan Delgado y Lara (2008), la formación de comunidades justas en las escuelas debe facilitar la autorregulación de todos los actores escolares, tanto para prevenir el daño como para repararlo, para lo cual necesita fortalecer la gestión de acuerdos, generación de nuevas formas de relacionamiento y la autorregulación basada en la empatía, evitando procesos de revictimización, indiferencia o cultura de sanciones ejemplares.

En esta misma línea, Cortés y Torremorrell (2015) realizaron una evaluación comparativa entre 67 escuelas del Reino Unido que venían implementando programas de justicia restaurativa identificando siete elementos clave para la implementación y transferencia en el contexto escolar. 1) Revisión y sustitución de las sanciones establecidas en los reglamentos por acciones restaurativas; 2) implementación de procesos de formación a todos los colaboradores en la escuela asegurando la cultura de coherencia y colaboración; 3) los procesos formativos son más efectivos cuando las personas que lo desarrollan tienen formaciones específicas, como psicólogos, médicos, abogados, mediadores, conciliadores, etc.; 4) implementación del uso de guiones – preguntas restaurativas para la gestión de conflictos en las aulas; 4) implementación de conferencias restaurativas para atender, de manera informal, conflictos entre estudiantes y entre estudiantes – docentes; 5) implementación de conferencias restaurativas formales o círculos restaurativos para situaciones que afectan el clima de aprendizaje como el clima de sana convivencia; 6) implementación de círculos usando preguntas restaurativas en las aulas que permitan a los estudiantes decidir cómo resolverán el conflicto – una variante muy efectiva la constituye la estrategia rueda del poder, que se mencionó anteriormente.

A esto habría que agregar lo señalado por Castellanos (2018) quién reporta una mejora en la implementación de prácticas restaurativas en escuelas colombianas asociadas

a reuniones con padres de familia y la adaptación de sesiones de tutoría en las que se trabaja el desarrollo de habilidades para establecer y revisar acuerdos.

A partir de todo lo mencionado, entonces, la escuela, como experiencia de convivencia ciudadana, va consolidando su acción educativa y para lograrlo necesita seguir asumiendo una cultura de promoción, sistematización y validación de prácticas de participación, restauración y pensamiento en los agentes escolares, conforme reportan las investigaciones actuales en diversas partes del mundo.

CONCLUSIONES

Diversos son los esfuerzos que se realizan para fortalecer la sana convivencia en las escuelas. Entre ellos, las prácticas restaurativas adquieren cada vez mayor presencia. Estas prácticas se basan en una visión de equidad, justicia y cultura de derechos, y generan una mayor participación activa y significativa de los diversos actores escolares en la resolución de conflictos. De este modo, se asume un enfoque más comunitario y dialógico, en contraposición a uno centrado en el cumplimiento de la norma y la aplicación de sanciones.

La presente investigación tuvo como primer objetivo identificar y describir las principales características de las prácticas restaurativas en las escuelas. Se han logrado identificar tres constantes: uno, el desarrollo de competencias ciudadanas, tales como la autonomía, la comunicación asertiva, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Dos, el desarrollo de una pedagogía crítica con orientación socioconstructivista, que ubica al estudiante como constructor activo del aprendizaje y la convivencia, y al docente como facilitador. Tres, el esfuerzo por transformar las concepciones y representaciones de los agentes educativos sobre el rol que asumen frente a sí mismos, los otros y las situaciones de conflicto. Este esfuerzo se basa en la generación de un mínimo ético que de soporte a la convivencia armónica e inclusiva.

En cuanto al segundo objetivo de investigación, que fue describir las principales prácticas restaurativas que se utilizan en las escuelas para resolver conflictos, se ha encontrado que el elemento aglutinador es un enfoque centrado en el diálogo, la reparación y la reconstrucción de los vínculos entre los agentes escolares. De aquí que las estrategias más empleadas en las escuelas sean las acciones preventivas frente a los conflictos, los programas de ayuda entre iguales, los círculos restaurativos y la formación para la mediación. Sin embargo, el factor más potente al usar estas estrategias quizá esté vinculado con el fortalecimiento de la autonomía, la autorregulación, la empatía y el enfoque a la diversidad que se desarrollan al implementarlas en las aulas.

Las características de la presente investigación limitan su alcance, pero la convierten en un punto de partida valioso para tres posibles escenarios:

- i. Sistematización de prácticas pedagógicas: Esta investigación puede servir como base para sistematizar y analizar prácticas pedagógicas que incorporan la justicia restaurativa, identificando sus elementos clave, efectividad y desafíos.
- ii. Establecimiento de criterios para la construcción de instrumentos: Los hallazgos de esta investigación pueden orientar la construcción de instrumentos que permitan cuantificar el impacto de las prácticas restaurativas en el clima escolar, las relaciones interpersonales y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.
- iii. Profundización en los fundamentos: La investigación abre la puerta a profundizar en los fundamentos psicopedagógicos y filosóficos que sustentan el constructo de justicia restaurativa, explorando sus conexiones con teorías del aprendizaje, desarrollo social y resolución de conflictos.

REFERENCIAS

- Adams, D. (1989). *Preparar el terreno para la construcción de la paz. Manifiesto de Sevilla sobre violencia*. UNESCO. París, 16.
- Aguirre, A., Amaya, B., Buitrago, O., Delgado, M., Espinosa, L., García, A. y Gómez, L. (2003). *Conflicto escolar percepciones conceptuales y conductuales*. Universidad tecnológica de Pereira.
- Aguilar Gordón, F. D. R. (2020). *Contribuciones de la filosofía para la consolidación de la filosofía de la educación*. Conrado, 16(74), 99-111.
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., y Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. *Psykhé*, 14(1), 137-150.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Blood, P., & Thorsborne, M. (2006, Octubre). *Overcoming resistance to whole-school uptake of restorative practices*. In Paper presented at the International Institute of Restorative Practices" The Next Step: Developing Restorative Communities, Part 2" Conference, Bethlehem, Pennsylvania.
- Bohórquez, R. I., Chau, Y. N. y Vaca, M. P. (2017). El conflicto en la convivencia escolar: Creencias y prácticas de los estudiantes, padres de familia y docentes de una Institución Educativa Distrital. *Actualidades Pedagógicas*, 1(70), 29-49.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*, 71-112.
- Bonta, D. (1996). Conflict Resolution Among Peaceful Societies: The Culture of Peacefulness. *Journal of Peace Research*, 33 (4), 403-420.
- Camacho, G. M. (2005). *Sociedad racional y educación: la génesis de la racionalidad educativa modernista*. Revista Electrónica Educare, (VIII), 11-47.
- Cameron, L., & Thorsborne, M. (2001). Restorative justice and school discipline: Mutually exclusive. *Restorative justice and civil society*, 180, 194.
- Cascón, F. (2006). *Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia*. Andalucía Educativa.
- Castellanos, M. (2018). *Ideas y potencialidades de la justicia restaurativa para la convivencia escolar pacífica*. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

- Congreso de la República del Perú (2011, 25 de junio). *Ley 29719. Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas*. Diario Oficial El Peruano.
- Congreso de la República del Perú (2022, 23 de agosto). *Ley 27337. Ley que aprueba el nuevo Código de los Niños y Adolescentes*. Diario Oficial El Peruano.
- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2010). *Manual de prácticas restaurativas para docentes, personal responsable de la disciplina y administradores de instituciones educativas*. International Institute for Restorative Practices.
- Cortés, M. A. y Torremorell, M. C. B. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de mediación*, 8(1), 36-49.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Tecnos.
- Cortina, A. (2001). *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos.
- Cuenca, R. (2012). *Sobre la justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Cussiánovich, A (2011). *Hacia un nuevo contrato social por la dignidad de los niños y niñas*. Lima. Infant.
- de Sulbarán, Q. (2009). La «Justicia restaurativa» en Latinoamérica. *Revista General de Derecho Procesal*, (17), 7.
- de Vicente Abad, J. (2021). *Convivencia restaurativa: aprender a convivir ya construir entornos de aprendizaje seguros (Vol. 47)*. Ediciones SM España.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.
- Delgado, N. I. G., González, J. S. R. y Soto, E. E. O. (2021). Prácticas restaurativas para la resolución de conflictos en el ámbito escolar: una experiencia de aplicación en el bachillerato. *Código Científico Revista de Investigación*, 2(1), 44-64.
- Delgado, R. y Lara, M. (2008). *De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Fierro-Evans, C. y Fortoul-Ollivier, B. (2022). Mejorar la convivencia: una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 15-45.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Fry, P. (2006) *The Human Potential for Peace. An Anthropological Challenge to Assumptions about War and Violence*. Oxford University Press.
- Funes, S. (2007). Los modelos de convivencia y autoridad en el ámbito educativo. *EMIGRA working papers*, (26), 0001-19.

- Guerrero, G. (2014). “Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando”: expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. Grade.
- Gutiérrez de Piñeres, C. Bocanegra, L. y Tovar, R. (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. *Hallazgos*, 8 (16), 183-201.
- Hopkins, B. (2011). *The restorative classroom. Using restorative approaches to foster effective learning*. Optimus Education.
- Hopkins, B. (2017). *Restorative Practices in Classrooms*. Taylor & Francis.
- Hopkins, B. (2023). *The restorative classroom: Using restorative approaches to foster effective learning*. Taylor & Francis.
- Howard Ross, Marc (1995) *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Paidós.
- Jane, N., Lynn, L- y Stephen, G. (2015). *Disciplina Positiva en el Salón de Clase*. Editorial Rondine, SC.
- Jensen, H. (1986). *Teoría crítica del sujeto: Ensayos sobre psicoanálisis y materialismo histórico*. Siglo Veintiuno.
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J., & Mercado-Guerra, J. (2022). *Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias*. Revista electrónica educare, 26(3), 463-489.
- Locke, J. (2020). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. editorial Verbum.
- Ministerio de Educación (2017a). *Currículo Nacional de educación Básica*. Lima.
- Ministerio de Educación (2017b). Implementación de la segunda especialidad con mención en gestión escolar con liderazgo pedagógico. <https://www.minedu.gob.pe/DeInteres/pdf/tdr-segunda-especialidad.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). *Orientaciones para implementar prácticas restaurativas en la institución educativa y el aula*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8139/Orientaciones%20para%20implementar%20pr%C3%A1cticas%20restaurativas%20en%20la%20instituci%C3%B3n%20educativa%20y%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2022). Plan Marco que orienta la implementación de la Educación inclusiva con enfoque territorial. RM. 432 -2022.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2021). Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021 (PNAIA 2021). https://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/pdf/Documento_PNAIA.pdf

- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- Organización de Naciones Unidas (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General resolución 44/25. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. OCDE publishing. <https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/OECD%20Mejorar%20el%20liderazgo%20escolar.pdf>
- Padilla, P. C. (2013). Convivencia Democrática en las Escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 6(2), 13-35.
- Parents Defending Education. (2023, 18 mayo). *Grupos que promueven la justicia restaurativa en las escuelas* - Parents Defending Education. <https://defendinged.org/resources/grupos-que-promueven-la-justicia-restaurativa-en-las-escuelas/>
- Pease, M. A. (2021). *El mundo interno adolescente Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Pérez Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estudios pedagógicos*, (25), 113-130.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de psicología*, 29 (2), 385-392.
- Ramírez, M. (2017). *Enfoques escolares restaurativos: Una estrategia para el fortalecimiento de la convivencia inclusiva y el aprendizaje en la escuela*. <https://www.unilim.fr/alec/events/event/xiv-congreso-nacional-de-investigacion-educativadel-comie-en-san-luis-potosi-mexico/>
- Rawls, J. (2014). *Teoría de la justicia*, Fce.
- Ríos, C. y Olalde, A. (2011). Justicia restaurativa y mediación. Postulados para el abordaje de su concepto final. *Revista de mediación. ADR, Análisis y Resolución de Conflictos*, 11, (8), 10-19.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Editorial La Muralla.
- Schmitz, Jean (2 de junio 2014). Las prácticas restaurativas mejoran los resultados y las relaciones en entornos de justicia penal y educación en toda Latinoamérica. <https://www.iirp.edu/news/las-practicas-restaurativas-mejoran-los-resultados-y-las-relaciones-en-los-entornos-de-justicia-penal-y-educacion-en-toda-latinoamerica>
- Sia, L. (2013). *Restorative justice: An international perspective*. In Restorative approaches to conflict in schools (pp. 33-44). Routledge.

- Soler, R. C. (2018). *Justicia juvenil y prácticas restaurativas: Trazos para el diseño de programas y para su implementación*. Ned Ediciones.
- Soler, R. C. (2018). *Donde la justicia no llega: cuando el proceso judicial no acompaña*. Editorial Gedisa.
- UNESCO. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE en San Luis Potosí, México. 2017. <https://www.unilim.fr/alec/events/event/xiv-congreso-nacional-de-investigacion-educativa-del-comie-en-san-luis-potosi-mexico/>
- Vaandering, D. (2010). The Significance of Critical Theory for Restorative Justice in Education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32(2), 145–176. <https://doi.org/10.1080/10714411003799165>
- Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. *Revista del Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas*, 1-13.
- Zapata, G. A. (2016). *Estrategia pedagógica desde la Justicia Restaurativa: un estudio de caso en la Institución Educativa Javiera Londoño-Centro*. Bogotá. EUDEA.
- Zehr, H. (1990). *Cambio de lentes: un nuevo enfoque para el crimen y la justicia*. Pensilvania. Herald press.
- Zehr, H. (2005). *Little Book of Contemplative Photography: Seeing With Wonder, Respect And Humility*. Simon and Schuster.
- Zehr, H. (2010). 10 Restorative Justice and the Death Penalty. In P. Dussich & J. Schellenberg (Ed.), *The Promise of Restorative Justice: New Approaches for Criminal Justice and Beyond* (pp. 133-142). Boulder, USA: Lynne Rienner Publishers. <https://doi.org/10.1515/9781685855352-012>