

**La escuela víctima del conflicto: prácticas restaurativas de aula en la I.E Antonio Derka
Santo Domingo. Comuna uno de Medellín**

Por: José Leonardo Ortiz Medina

Asesor

Milton Andrés Rojas Betancur

Magister en Ciencia Política

Doctor en Ciencias Humanas y Sociales

Universidad de Medellín

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Dedicatoria

A mis padres y hermanos, quienes con su ejemplo y apoyo me inspiran a crecer como persona y a cualificar mi formación profesional.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por su compañía constante y la oportunidad que me ofrece cada día para realizar los sueños que albergo en el corazón.

En segundo lugar, agradezco a mi familia, a mis padres y hermanos por su apoyo permanente, por el ejemplo y la tenacidad que han incidido notoriamente en mi formación.

Seguidamente, agradezco al docente Milton Andrés Rojas Betancur por su disposición, su asesoría y acompañamiento en el presente trabajo, fue faro en la construcción y materialización de lo que al inicio eran solo ideas y reflexiones personales.

Agradezco a la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo, la cual se ha convertido para mí en una fuente de conocimiento mediante la interacción cotidiana con esta comunidad que me ha acogido durante los últimos 10 años de mi labor profesional.

Finalmente, agradezco a la Universidad y al Municipio de Medellín por la oportunidad que nos da de cualificar nuestro perfil profesional, colocando a nuestro alcance recursos humanos, académicos y económicos para alcanzar nuestro sueño de ser magisters.

CONTENIDO

Contenido

Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción	8
1. Planteamiento del problema	9
2. Justificación.....	13
3. Objetivos	17
3.1 Objetivo general.....	17
3.2 Objetivos específicos	17
4. Contextualización.....	18
5. Estado del arte.....	26
6. Marco referencial.....	57
6.1 Marco teórico	57
6.2 Marco conceptual.....	92
6.3. Marco legal	103
7. Diseño Metodológico	118
8. Resultados.....	124
8.1 Casos registrados en actas del Comité de Convivencia Escolar.....	124
8.1.1 Análisis de resultados: registro documental de actas del comité central de convivencia.....	139
8.1.2 Análisis de resultados de entrevistas a docentes y profesionales de la salud	146
Tabla 8.....	147
Entrevista a líderes de proyectos institucionales.....	147
Tabla 9.....	148
Entrevista al personal de la salud: psicólogos y maestra de apoyo	148
9. Prácticas restaurativas de aula implementadas en la I.E Antonio Derka Santo Domingo	150
10. Conclusiones	156
11. Recomendaciones	159
Referencias.....	161
Anexos	164
Anexo 1: Consentimiento informado.....	164

Anexo 2: Entrevista a docentes líderes de proyectos	165
Anexo 3: Entrevista a Psicólogos y maestras de apoyo de la institución.....	166

Índice de tablas

Tabla 1.....	83
Tabla 2.....	87
Tabla 3.....	99
Tabla 4.....	99
Tabla 5.....	101
Tabla 6.....	102
Tabla 7.....	104
Tabla 8.....	106
Tabla 9.....	107

Índice de figuras

Figura 1.....	100
Figura 2.....	105

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo identificar de qué manera las prácticas restaurativas de aula implementadas en la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo de la ciudad de Medellín favorecen el proceso de restablecimiento de los derechos vulnerados a niños, niñas y adolescentes, de acuerdo con la ley 1098 de 2006. Ésta se desarrolló mediante un enfoque cualitativo con un método fenomenológico-hermenéutico y mediante una estrategia de sistematización de experiencias. Para su desarrollo se aplicaron entrevistas a docentes, psicólogos, maestras de apoyo; y como fuente documental se revisó el libro de actas del Comité de Convivencia Escolar dentro de los periodos comprendidos entre el año 2017 y el año 2021. La conclusión principal de este ejercicio investigativo es que ante la inoperancia del proceso administrativo de restablecimiento de derechos surge una estrategia más expedita y eficaz: las prácticas restaurativas de aula, ellas posibilitan el retorno de la dignidad, la autoconfianza, el control de las emociones y nuevas formas de actuar frente a los conflictos y vulneraciones que aparecen en el camino, mediante el empoderamiento y el protagonismo de quien los vive. En este punto recae la importancia de la presente investigación, en dar el paso hacia la restauración más que hacia el restablecimiento derechos, ya que las prácticas restaurativas reconocen la afectación y su imposibilidad de regresar las cosas a su estado anterior mediante un proceso administrativo.

Palabras clave: Restablecimiento de derechos, prácticas restaurativas, protección de derechos, vulneración de derechos.

Abstract

This study intended to identify in which ways the restorative practices implemented at Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo in Medellín favored the reestablishment process of the violated rights of children and teenagers in agreement with Law 1098, 2006. This study was developed through a qualitative perspective, a phenomenological-hermeneutic method, and an experience systematization strategy. It included interviews with teachers, psychologists, and support teachers, and a revision of the School Coexistence Committee's minute book from 2017 to 2021. The main conclusion drawn from this research experience shows that in view of the ineffectiveness of the administrative process for rights reestablishment, a new expeditious and effective strategy emerges: Restorative classroom practices that make it possible to bring back dignity, self-confidence, emotional control, and new ways to take actions to face conflict and violations taking place, all of this through the empowerment and central role of those who experience them. The relevance of the present study lies in giving prominence to restoration rather than to the reestablishment of rights since restorative practices recognize the impact of rights violations and the impossibility to return things to their previous state through an administrative process.

Keywords: Re-establishment of rights, restorative practices, protection of rights, violated rights.

Introducción

En mi rol de directivo docente en la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo, como coordinador de convivencia, he vislumbrado las falencias que se presentan en el servicio educativo con relación a la formación integral que buscamos impartir a nuestros estudiantes. Distintos sucesos que se desarrollan al interior de las aulas de clase y que apuntan a una identificación de situaciones y de conflictos que rodean a los niños, niñas y adolescentes que confluyen en la institución, y que se hace necesario atender de manera oportuna para poder obtener un proceso educativo efectivo.

Laborar en la comuna uno de Medellín, ubicada en el sector nororiental de la ciudad (integrada por doce barrios: El Popular, Santo Domingo Savio N° 1, Santo Domingo Savio N° 2, La Avanzada, Granizal, La Esperanza N° 2, Carpinelo, Aldea Pablo VI, El Compromiso, San Pablo, Moscú N° 2 y Villa de Guadalupe) donde confluyen tantos escenarios marcados por la violencia y la desigualdad social nos lleva a una reflexión profunda sobre el papel de la escuela en la búsqueda del restablecimiento de aquellos derechos que vemos vulnerados día a día en nuestro entorno, a través de prácticas restaurativas de aula oportunas.

El desconocimiento de los procesos administrativos y de las rutas integrales de atención llevan a la comunidad educativa a errar en sus procesos; incluso, en algunos casos, las instituciones educativas intentan mediar en situaciones que requieren una activación inmediata de rutas de atención, lo que conlleva a una inoperancia del servicio frente a la identificación del proceso administrativo requerido para tales casos. Un ejemplo de ello ocurre con aquellas situaciones que están tipificadas en el código penal colombiano y que no pueden conciliarse dentro de la

institución; por ejemplo, casos en los cuales durante una pelea ocurren lesiones personales con arma blanca y deben ser puestos inmediatamente en conocimiento de las autoridades y donde se prohíbe a la comunidad educativa dirimir o conciliar con los estudiantes implicados o con sus familias.

De esta manera, el presente trabajo busca visibilizar aquellos derechos que son vulnerados con mayor frecuencia en nuestro contexto educativo y proponer prácticas restaurativas de aula que favorezcan los procesos de restablecimiento de derechos de los menores a partir de las rutas integrales de atención que se han activado al interior de nuestra institución. Esto con el propósito de identificar de qué manera las prácticas restaurativas de aula favorecen el proceso de restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la institución educativa Antonio Derka Santo Domingo de la comuna uno de Medellín.

El presente trabajo empleará una metodología cualitativa que permita identificar las diferentes relaciones sociales que se presentan al interior de la institución educativa y que evidencian las secuelas de distintas afectaciones a los derechos de nuestros estudiantes; a partir de allí se pretende plantear algunas estrategias de trabajo formativo tendientes a minimizar, o en lo posible, erradicar dichas secuelas negativas ocasionadas mediante la vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

1. Planteamiento del problema

La institución educativa Antonio Derka Santo Domingo aparece en el escenario de la comuna uno en el marco del proyecto “Medellín la más educada”, proyecto que abandera el

entonces alcalde de Medellín Sergio Fajardo Valderrama en el periodo 2004 a 2007, el cual tenía como propósito adecuar lugares dignos en materia de educación en las poblaciones olvidadas por las administraciones precedentes. Esta apuesta por favorecer la infraestructura de los colegios públicos inició con la reforma de 132 establecimientos educativos y la construcción de diez colegios de calidad que obedecen al concepto de escuela abierta y del cual hace parte la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo.

Esta nueva estructura vinculó dos instituciones que se encontraban a los costados conocidas como la escuela Derka y el liceo Santo Domingo Savio, las cuales entran en una fusión con la nueva estructura y adquiere el nombre de I.E. Antonio Derka Santo Domingo. Posteriormente se articula la escuela Carpinelo Amapolita, llegando a ser la cuarta sede de la institución. Espacios promisorios que benefician a la comunidad educativa ofreciendo un lugar agradable para la interacción con el conocimiento.

En la labor formativa, la institución se ha acogido a las directrices de la ley 1098 de 2006 con relación a la activación de rutas integrales de atención para aquellos casos que tienen una gradación tipo III dentro de nuestro manual de convivencia, y que tienen que ver con hechos delictivos conocidos por algún miembro de la institución educativa. La mayoría de estos casos están relacionados con los temas de abuso sexual, inducción al consumo de sustancias psicoactivas, trabajo infantil y negligencia y abandono.

En principio esta labor parece sencilla, en el sentido de que la institución conoce una situación que prende las alarmas y su función, así el hecho fuese meramente presuntivo, es remitir el caso a la autoridad competente. Pero en el transcurso de los procesos iniciados, se observa que muchas de estas situaciones no mejoran con esto, pues muchos de los niños, niñas y adolescentes a los

cuales se les han activado una ruta, permanecen con el agresor, expuestos a una situación de peligro mayor al darse a conocer los hechos anómalos. Procesos que duran meses y no tienen el desenlace esperado. En este orden de ideas, nos interrogamos sobre si verdaderamente existe un sentido y una efectividad en el tema de restablecimiento de derechos.

En las investigaciones revisadas, la mayoría de los autores concluyen que hay una necesidad de pasar de la justicia retributiva que predomina en el sistema educativo tradicional hacia una justicia restaurativa, donde los sujetos inmersos en un conflicto tengan la posibilidad de plantear soluciones al mismo, realizar acuerdos y compromisos de no repetición (Rojas y Arce, 2020; Zapata, 2016; Calderon y Rached, 2016). Así mismo, plantean algunos autores, que las prácticas restaurativas son importantes para no reproducir el sistema punitivo que no tiene ningún propósito formativo y que paradójicamente la escuela parece asentarse en el escenario del castigo, de la sanción punitiva como único medio para lograr sus fines, lo que implica pensar en un cambio rotundo de paradigmas frente a la manera en que deben abordarse los conflictos que nacen y se desarrollan en el contexto escolar; pensar la escuela sin castigo para poder dar el paso hacia la justicia restaurativa es un objetivo al que debe apuntar todo programa de formación (Carvajal, 2010; Zapata, 2016).

Si bien es cierto que el tema de la justicia restaurativa es relativamente nuevo en el contexto colombiano, se debe reconocer que habido un esfuerzo considerable del gobierno por articularlo a la normatividad del sistema penal y su posterior aplicación en los manuales de convivencia de las instituciones educativas, como lo menciona el texto **Bases para la aplicación de una justicia restaurativa en el contexto escolar** al referirse a las adaptaciones que con este propósito se han realizado al código penal, la ley de infancia y adolescencia y la ley de justicia y paz. (García, Vargas y Vega, 2013)

En el contexto escolar, las prácticas restaurativas de aula, han permitido que las partes involucradas en los conflictos puedan dirimir sus diferencias a través de diálogos o círculos restaurativos, donde expresan sus emociones reconocen las afectaciones de los hechos, se abren espacios para que puedan asumir lo sucedido, restablezcan las relaciones fracturadas por el conflicto y reparen el daño causado. (Ramírez, 2016)

Estas adaptaciones no han sido suficientes para poder restablecer los derechos de los niños, niñas y adolescentes quienes, a raíz del alto número de casos que se presentan día a día, no han podido ser atendidos de la debida manera por parte de las instituciones que les reciben de acuerdo con su competencia. Es así que el tema de restablecimiento de los derechos de los menores de edad se queda plasmado en la norma, pero aún no ha pasado al deber ser, a la atención oportuna y eficiente frente a los casos remitidos desde las instituciones.

En este orden de ideas, comprendimos que ante la inoperancia de la administración se debían realizar algunas acciones de acompañamiento al menor, que le permitiera mitigar su dolor y enfocarse en aspectos positivos de su vida que le ayudaran a visualizarse en otros escenarios diferentes a los que estaba habituado. De tal modo que la institución se vio en la necesidad de incorporar prácticas restaurativas de aula que hiciesen más llevadero el paso de los menores por el colegio. Es a partir de este tipo de situaciones que se genera la siguiente pregunta de investigación que direcciona el presente trabajo:

¿De qué manera las prácticas restaurativas de aula implementadas en la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo de la ciudad de Medellín favorecen el proceso de restablecimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes de acuerdo con la ley 1098 de 2006?

2. Justificación

Pensar en nuestro contexto educativo implica una tarea mayor al hecho de disertar frente al tema del diseño curricular, de un proyecto educativo institucional, de una adecuación de la planeación, de un plan inclusivo y el de un manual de convivencia férreo. Pensar la educación es colocar al sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje, en el centro de ésta; y eso supone mirarle en su integralidad, en sus saberes y en sus emociones, incluso en su espiritualidad. Y es que en el aula de clase confluyen sujetos disímiles, algunos ávidos de conocimiento y otros urgidos de prácticas restaurativas de aula que les permitan sanar sus heridas para poder acceder libremente al conocimiento. En este orden de ideas, la educación debe reconocer que la persona es el centro de todo proceso de enseñanza, debe visibilizar las necesidades de niños, niñas y adolescentes para poder flexibilizar sus currículos, donde la formación integral de los educandos apunte a la transformación de individuos en ciudadanos reflexivos y participativos, que puedan transformar su realidad y tomar decisiones favorables para sí mismos.

Esta perspectiva es importante cuando se educa para la paz en contextos donde se presenta o hay secuelas del conflicto armado. En Colombia, de manera concreta, se presenta un intento por flexibilizar el currículo y atender al ser humano en su integralidad, con este propósito se crea una nueva asignatura curricular denominada cátedra de la paz. Esta asignatura se formaliza legalmente mediante la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015.

En mi rol de directivo docente de la I.E Antonio Derka Santo Domingo, he tenido la oportunidad de evidenciar múltiples situaciones complejas que involucran a las familias, estudiantes y comunidad educativa en general, y que están relacionadas con la vulneración de sus

derechos: acceso carnal abusivo, violencia física y psicológica, maltrato verbal, trabajo infantil, negligencia y abandono, entre otras.

En nuestro papel de garantes de los derechos de aquellos menores que nos son confiados, nos hemos visto abocados a activar algunas rutas integrales de atención que tienen como propósito identificar el grado de vulneración, y si es el caso, iniciar un proceso de restablecimiento de derechos de los menores involucrados, sin perjuicio de las actuaciones penales que puedan sobrevenir sobre aquellos adultos que resulten ser responsables directa o indirectamente de la afectación en la integridad del menor.

Dicha activación de rutas integrales de atención parte del conocimiento que el accionante tenga del caso; en este contexto, la cautela y la confidencialidad juegan un papel sumamente importante, ya que los menores vulnerados son reacios a confiar en el otro para contar la situación en la cual se encuentran inmersos. Siendo éste el panorama, cabe la pregunta ¿De qué manera nos enteramos de que el niño, niña o adolescente está en una situación de vulneración de sus derechos? Aunque la respuesta pueda parecer difícil, es necesario decir que son múltiples los modos como llegamos a tener conocimiento de estos hechos en los establecimientos educativos, algunas de ellas son:

- Conversaciones de pasillo: algunas veces hemos tenido reportes de docentes que, durante el descanso, al ubicarse en zonas estratégicas de acompañamiento, han sido testigos de prácticas atípicas en los juegos de los estudiantes, prácticas acompañadas de conversaciones grotescas, que son enunciadas inocentemente, y que tienden a prender las alarmas. Por ejemplo, conversaciones donde los estudiantes refieren ciertos juegos que practican en sus hogares con algún familiar y que pueden ser indicios de presuntos abusos

que son puestos en conocimiento de los psicólogos de la institución para dilucidar si los menores están reproduciendo actos que están viviendo en otros escenarios.

- Comentarios de los compañeros: en algunos casos, son los mismos compañeros del estudiante víctima de la vulneración, quienes se acercan al director de grupo o al coordinador para referir que su amigo de clase le ha contado algo que ha llamado significativamente su atención y que cree necesario contarlo para que atendamos el caso y evitemos una afectación mayor. Hecho que se recepciona con la debida reserva y se atiende ipso facto, agradeciendo la solidaridad del estudiante que se ha mostrado preocupado.
- Actitudes atípicas del estudiante: por lo general son los docentes, y en especial aquellos que son directores de grupo, quienes evidencian cambios de actitud en sus estudiantes que tienden a prender las alarmas. A manera de ejemplo, puede recrearse aquella situación de un estudiante avezado en las clases, el cual se le nota ahora apático, retraído y con un repentino desinterés por el estudio.
- Conversaciones con padres de familia: Son muchos los casos donde los mismos padres de familia refieren que han notado un cambio drástico en la actitud de su hijo y que solicitan sea remitido a la atención psicológica ofrecida por la institución. En algunos de esos relatos los padres refieren situaciones del hogar que pueden considerarse un peligro para el estudiante.
- Denuncias de la comunidad: ocurre que hay ciertos abusos y desmanes que ni la misma familia, ni el estudiante refieren, pero los vecinos que los atestiguan son incapaces de permanecer indolentes y se acercan a la institución para solicitar protección para el estudiante que los padece.

- Publicaciones en redes sociales: las redes sociales se han convertido en una especie de muro de las lamentaciones donde los menores tienden a publicar, no solo sus alegrías, sino también sus desdichas. Algunas de estas publicaciones incluyen fotos con armas, drogas, mensajes lúgubres, expresiones sexuales, expresiones suicidas, etc. Situación que inmediatamente es referida a los profesionales de entorno protector que operan en nuestra institución.

Teniendo en cuenta estos medios diversos a través de los cuales se manifiestan los distintos tipos de afectaciones a los derechos de niños, niñas y adolescentes; la primera acción de la institución es de receptividad, requiere atención de parte de docentes, directivos y comunidad educativa en general para percibir aquellas señales de alarma que están siendo emitidas constantemente por los menores como un S.O.S. ante la imposibilidad de expresar su angustia directamente por miedo o por pudor.

La segunda acción correspondiente a la institución educativa, en el caso en el cual se evidencie o se presuma la vulneración de los derechos del menor, es la activación de rutas integrales de atención de acuerdo con el caso, buscando remitir la situación al competente en la materia: juez de familia, comisario de familia, Bienestar familiar, Fiscalía, Centro de Atención Integral a Víctimas de Abuso Sexual (Caivas), Policía de Infancia y adolescencia, Unidad Permanente para los Derechos Humanos de la Personería, etc. A partir de allí se inicia un proceso administrativo de restablecimiento de derechos que busca en primera instancia separar a la víctima de su victimario y contexto de vulnerabilidad, y segundo, ofrecerle un acompañamiento psicológico y familiar que le permita superar en la medida de lo posible la afectación que padeció.

La tercera acción correspondiente a la institución educativa, y de pronto la más inmediata en el tiempo, con relación a lo dilatados que son los procesos de restablecimiento de derechos, son las prácticas restaurativas de aula, entendidas como aquellas acciones que lleva a cabo la institución para brindar un acompañamiento emocional y psicológico a los estudiantes con el propósito de mitigar el dolor y la afectación que el hecho le ha generado. Prácticas restaurativas, que como su nombre lo dice, intentan restaurar las heridas que ha propiciado el hecho vulnerador.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Identificar de qué manera las prácticas restaurativas de aula favorecen el proceso de restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la institución educativa Antonio Derka Santo Domingo de la comuna uno de Medellín.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar aquellos derechos de niños, niñas y adolescentes que son vulnerados con mayor frecuencia en la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo, su nivel de gravedad y afectación.
- Identificar las prácticas restaurativas de aula que se implementan en la Institución Educativa para el restablecimiento de derechos.
- Conocer la percepción de docentes, psicólogos y maestras de apoyo con relación a la implementación de prácticas restaurativas de aula y su contribución al restablecimiento de derechos.

- Explorar el nivel de efectividad del proceso de restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes a partir de los casos documentados en las actas del Comité de convivencia escolar.

4. Contextualización

La comuna uno de Medellín como contexto en el cual se encuentra inmersa la I.E. Antonio Derka Santo Domingo, tiene una historia de violencia particular que de hecho le precede en su constitución como comuna y conglomerado barrial. En un principio se fueron estableciendo algunas invasiones que se erigían en la periferia, a medida que muchos campesinos de distintos sectores rurales, y sometidos a desplazamiento, veían en aquellas cuestas empinadas de la ciudad la posibilidad de reconstruir sus viviendas. Esta población campesina sentía el rigor de la ciudad y buscaban un refugio seguro en las periferias que para aquellos momentos estaban poco pobladas. Allí levantaban sus casas que como campamentos improvisados solo contaban con tablas, plástico y cartón.

Es así como a comienzos de los años 60 empiezan a tomar forma los primeros asentamientos de la comuna. Aparecen los primeros barrios: Moscú Número uno, Granizal, Villa de Guadalupe, y San Pablo. A comienzos de los años 70 toman forma en el sector los barrios Santo Domingo número uno y Popular; de igual manera, se termina de construir el barrio Granizal y aparecen los primeros asentamientos como El Compromiso, la Aldea Pablo VI, la Esperanza Número dos, y Carpinelo. Estos adquieren la categoría de barrios a partir de 1993.

Muchas de estas construcciones se levantaron de espaldas al Plan de Organización Territorial y se erigen sobre terrenos que fueron comprados a grupos al margen de la ley que

operaban en el sector sin ningún título traslativo de dominio, compraventa, documento de posesión, ni certificados de libertad y tradición.

Allá en la parte Nororiental de la ciudad, en la comuna uno, se construyen viviendas improvisadas de latas, tablas, plástico y cartón, pero también se hilvanan historias de vida bastante complejas, relaciones sociales disruptivas que se deben analizar bajo la lupa de la vulneración de derechos. Allí, paralelo a la pobreza y la desigualdad social emergen múltiples situaciones de abuso que están ligadas a pautas sociales de crianza, idiosincrasias, mitos urbanos, educación familiar, rasgos emocionales y psicológicos, creencias religiosas, ritos intergeneracionales, etc.

La Institución educativa

En las siguientes líneas me referiré a algunos casos acaecidos en la institución y que han marcado mi ejercicio profesional con relación a la necesidad de posibilitar ciertos cambios al contexto educativo para atender a la persona sujeto de la educación en su integralidad.

Confrontación con arma blanca.

El primer caso a referir ocurre durante la media hora del descanso escolar, los docentes que se encuentran en la zona de acompañamiento en la cancha número dos presencian una discusión entre dos estudiantes de octavo quienes disputan verbalmente mientras se propician empujones a raíz de una agresión física durante un partido de microfútbol. Los compañeros de clase y los docentes logran calmarlos por un momento, y transcurren otros diez minutos de juego sin novedades. El momento álgido de la situación llega al finalizar el descanso, cuando los estudiantes se desplazaban hacia el aula de clase, ocurre una nueva confrontación, esta vez acompañada de navajas. Uno de los jóvenes alcanza a acertar un golpe bajo el costado derecho de su compañero, al tiempo que los espectadores se abalanzan sobre ellos para separarlos.

Ante las heridas de uno y las lesiones personales propinadas por el otro, fue necesario llevar al primero al centro asistencial, quien afortunadamente no tuvo afectaciones de gravedad. Al encontrarnos frente a una situación tipo tres, de corte delictivo, fue necesario llamar a Policía de infancia y adolescencia, quienes retiraron al estudiante de la institución, en compañía de sus padres para iniciar un proceso pedagógico, ya que el joven tenía a la fecha 15 años y entraba en la normatividad de responsabilidad penal adolescente.

En esta situación fue necesario realizar un comité central de convivencia, ya que el joven regresa con un contrato pedagógico a la institución, en otra sede y otra jornada. Tuvo acompañamiento constante de parte de las psicólogas de la institución, puesto que protagonizó otras confrontaciones durante ese año escolar. Este fue el reporte de la situación que reposa en las actas del comité de convivencia:

- * Estudiante del grado octavo
- * Tipo de falta: tipo III.
- * Situación: estudiante que agrede a uno de sus compañeros con arma blanca propiciándole una herida superficial en el costado derecho.
- * Activación de ruta: Policía de Infancia y adolescencia.
- * Remisión del caso a comité central de convivencia
- * Estado del estudiante: Activo en grado octavo.

Intento de suicidio

En este caso, el docente de español se aproxima alarmado a la coordinación para referir que una estudiante amenaza con arrojarse al vacío de uno de los balcones más elevados de la institución. la docente de Religión intenta disuadirla, pero la niña, de grado sexto se encuentra bastante exaltada, y el espacio en el que se encuentra no permite maniobrar con facilidad. El hecho se prolonga por casi veinte minutos, momento en el cual, el docente de ciencias sociales, aprovechando que la estudiante se encontraba distraída con la docente de religión, la toma por la cintura con fuerza y logra extraerla del balcón donde se encontraba, disipando el peligro. Atendieron la situación las psicólogas de MIAS y entorno protector, quienes evidenciaron algunas prácticas autolesivas y un posible abuso sexual. Por esta razón fue necesario llamar a policía de infancia y adolescencia y se remite el caso al CAIVAS. Así reposa el reporte del caso:

- * Estudiante del grado séptimo.
- * Situación tipo III.
- * Situación: estudiante que intenta arrojarse al vacío desde el segundo piso.
- * Activación de ruta: Policía de infancia y adolescencia, CAIVAS, y centro de salud hospitalario y psiquiátrico

Violencia intrafamiliar

Durante una de las clases de matemáticas en grado sexto, la docente le solicita a un estudiante que cambie de puesto, pues donde se encuentra se distrae con frecuencia, al posar su mano en el costado invitándolo a desplazarse, éste hace un gesto de dolor que llama la atención de la docente. Cuando intenta preguntarle la razón, el estudiante aduce que su padre le pegó por

negociar una llanta de su bicicleta. La docente conduce al estudiante a la coordinación y al revisarle se evidencian moretones en su espalda, costado derecho y pierna derecha. El estudiante refiere que su padre le había regalado una bicicleta, de la cual vendió una de sus llantas. El papá al percatarse del hecho toma un tubo de *pvc* y le descarga golpes contundentes en las partes del cuerpo referidas. Se hace necesario remitir el caso a comisaría de familia de bello, ya que el estudiante reside en la invasión manantiales perteneciente a esa entidad territorial. Este es el reporte que yace en el comité de convivencia:

- * Estudiante del grado sexto.
- * Situación tipo III.
- * Situación: el estudiante es golpeado por su progenitor con un tubo de PVC por haber vendido una de las llantas de su bicicleta. Evidencia contusiones severas en el antebrazo, el torso y la pierna derecha.
- * Ruta activada: Comisaría de Familia de bello.
- * Entidad que coadyuvó: Unidad de la niñez y Equipo de psicólogos del programa MIAS.

Presunto abuso sexual

Una estudiante del grado sexto le refiere a la coordinadora académica que la pareja sentimental de su madre había abusado sexualmente de ella. El hecho había ocurrido hace algunos meses, pero al contarle a su madre ésta no le había creído. La estudiante tenía distintos reportes por indisciplina en el aula, por reaccionar agresivamente ante las directrices de sus docentes y por protagonizar algunas peleas dentro del aula y a las afueras de la institución. El caso fue remitido a

Policía de infancia y adolescencia, a crecer con dignidad (Programa de Unidad de la Niñez) y Caivas. Este es el reporte de la situación:

- * Estudiante del grado sexto.
- * Situación tipo III.
- * Situación: estudiante menor de catorce años que reporta haber sido abusada por la pareja sentimental de su madre.
- * Ruta activada: fiscalía-caivas.
- * Entidades: Unidad de la niñez, equipo de psicólogos de MIAS.

Negligencia y abandono

Tuvimos reporte de un estudiante de grado sexto que asistía a la institución en un evidente estado de abandono, sin asearse, con su uniforme bastante sucio y con sus brazos lacerados. Tenía múltiples faltas de asistencia en las planillas y su madre (cabeza de hogar) manifestaba que no podía asistir a la institución a atender el caso. En una ocasión el estudiante estuvo evadido de su casa por tres días. Uno de sus compañeros refirió que éste participaba en carreras de bicicletas clandestinas llamadas *gravity*, cuya convocatoria se hacía a través de las redes sociales, reunían dinero entre los participantes, escogían una carretera empinada como la antigua vía a guarne, las palmas, la autopista Medellín-Bogotá, etc. Y desde allí descolgaban con un copiloto esperando llegar de primeros a la meta y cobrar el dinero pactado. Precisamente fue encontrado en medio de una de esas convocatorias por Policía de infancia y adolescencia y secretaría de seguridad y convivencia, ante quienes se había reportado el caso. Reporte:

- * Estudiante del grado sexto.
- * Situación: estudiante de trece años de edad con numerosas faltas de asistencia, asistía sin bañarse a la institución, con laceraciones en sus brazos a raíz de su participación en la competencia llamada *gravity*, asistía sin el uniforme, con ropa sucia, se reportó situación de calle y consumo de sustancias psicoactivas (SPA).
- * Ruta activada: policía de infancia y adolescencia, secretaría de seguridad y convivencia.
- * Situación actual: desertó de la institución.

Estos casos son solo una muestra de las múltiples situaciones que se presentan dentro de las aulas de los planteles educativos, en días comunes y corrientes. Hechos para los cuales docentes y directivos no hemos sido preparados en los claustros universitarios, es allí donde la academia se queda corta, donde las matemáticas, el lenguaje, la química, la física y demás pierden prioridad en estos contextos sociales.

El primer propósito de la labor pedagógica en este contexto es reconocer cuál es la función de la institución educativa en el proceso de restablecimiento de derechos de nuestros estudiantes y proponer prácticas restaurativas de aula que redunden en la dignificación de estos.

En estos escenarios se hace necesaria una cátedra que prepare para la vida, para atender las situaciones adversas de manera asertiva, que les permita a los menores vulnerados reconocer la irregularidad de los actos a los que son sometidos y denunciar sin temor a ser reprendidos.

Una de las prácticas restaurativas más fecundas en nuestra institución consiste en crear círculos de diálogo entre estudiantes y profesionales de la salud quienes entablan comunicación mediante el vínculo del estudiante a alguna práctica artística o cultural que le llamara la atención.

En una de ellas, profesionales de unidad de la niñez, ofrecían cursos de estética de uñas y atendían a estudiantes víctimas de la violencia mediante charlas informales que surgían allí.

De igual manera se articuló el proyecto batuta, el cual les posibilitaba a nuestros estudiantes aprender a interpretar un instrumento, a cantar y a escribir sus canciones dando libre expresión a sus emociones. Proyecto que ha sido bien recibido de parte de la comunidad educativa y que evidencia el progreso actitudinal de sus participantes frente a la vida y a las situaciones complejas que les atrapan.

Todas estas prácticas tendientes a la restauración de las emociones y de la estabilidad psíquica del estudiante pretenden mostrar a estos que hay otros mundos posibles, otros escenarios, otras vidas a las que pueden acceder, múltiples alternativas; que el momento por el cual están pasando es transitorio y que con el esfuerzo personal y la ayuda profesional pueden mejorar su calidad de vida y cambiar el entorno.

5. Estado del arte

Teniendo en cuenta el contexto pedagógico colombiano durante los últimos diez años, y su educación tradicional entre las corrientes de Lancaster, Escuela Nueva y la pedagogía de la iglesia católica es constante la inclusión del concepto de justicia retributiva en los diferentes ámbitos educativos. La sanción juega un papel importante en estos escenarios pedagógicos, donde las acciones acordes a las normas predeterminadas por las instituciones o aquellas que las contrarían tienen consecuencias disciplinarias en los distintos manuales de convivencia.

La lógica de la causa y el efecto, de la acción y la reacción tienen una aplicación similar en las actuaciones de los sujetos dentro del sistema educativo; al igual que en el sistema penal, las acciones tienen su retribución de acuerdo con la magnitud de la transgresión al sistema normativo preexistente. En esta línea, el propósito de la justicia retributiva en la escuela se centra en la no repetición de las acciones contravencionales que se presentan al interior de las instituciones educativas, pero no hay una preocupación mayor por la reparación de la falta, la verdad y la conciliación con las personas afectadas.

Al revisar la literatura que redunda sobre el tema de la justicia restaurativa en el contexto escolar, se evidencia que hay pocos trabajos que se centren en la aplicación del concepto en el ámbito educativo; la mayor parte de los textos versan sobre temas de derecho y justicia restaurativa en el plano penal.

Es importante rescatar en este proceso de investigación, el trabajo realizado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia, donde se vierte la mirada sobre la aplicación del concepto de justicia restaurativa en el contexto escolar (Universidad de Antioquia Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 2017)

El texto referido inicia haciendo alusión al tema del castigo en la escuela, donde se hace un parangón con el modelo de justicia retributiva tradicional en nuestro sistema penal. Este es un hecho que ha tenido su repercusión en las aulas de clase y que se materializa en la construcción de los manuales de convivencia que regulan las acciones de los miembros de la comunidad educativa. En este sistema tradicional se enfatiza en los conceptos de falta-sanción, donde las normas contenidas en el manual de convivencia se centraban en múltiples acciones que se alejaban de la reparación del daño y eran extensas en la enumeración del castigo: contratos pedagógicos, suspensiones y expulsión del sistema educativo, de acuerdo con el tipo la frecuencia de la falta cometida.

De acuerdo con esta investigación, este tipo de regulación de las acciones contravencionales al interior de los establecimientos educativos parece tener poca efectividad en la conducta de los sujetos objeto de la sanción, ya que se evidenciaba una reincidencia en las faltas cometidas, no se presentaba una conciencia de la gravedad de la afectación o afectaciones cometidas, ni un efecto preventivo ante el carácter coercitivo de la norma.

Así mismo, esta investigación se hace referencia al concepto de anomia, indicando que hay una apatía por la norma en la sociedad colombiana y que de igual manera se ve reflejada en el escenario escolar. Esta falta de legitimación de la autoridad que ejercen las instituciones a través de la ley sustantiva es lo que hace que no haya efectividad de la justicia retributiva en ningún contexto donde ésta se aplique.

En la Escuela colombiana la anomia se manifiesta en la muy débil disposición de los integrantes de la comunidad educativa para asumir los cambios que aparejan las normas, especialmente cuando éstos implican ir en contravía de prácticas arraigadas ya asumidas como naturales. El lenguaje técnico de las normas jurídicas parece dejarlas, a veces, solo al alcance de expertos lo que se constituye en excelente excusa para abandonar

su estudio, comprensión y una aplicación acorde con el espíritu o intención con que se expiden, sin desconocer que tampoco éstas suelen contener mecanismos de socialización adecuados y mucho menos asignaciones las asignaciones presupuestales que corresponderían. (Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias políticas, 2017, p. 1)

Dentro de los sistemas educativos imperantes en Colombia: Escuela Nueva, sistema Lancaster, y la pedagogía católica se reconoce un esfuerzo común de estas perspectivas de formación por mantener el estatus disciplinario de sus modelos en las instituciones educativas donde eran aplicados. En su afán por mantener el orden en el comportamiento de los integrantes de la comunidad educativa se generaron reglamentos que depositaban sus esperanzas en el carácter coercitivo, disuasivo y correctivo del castigo. Esta fe ciega en la sanción que emana de los reglamentos frente a las acciones contravencionales de los sujetos en formación se convertiría con el paso del tiempo en la construcción regular de las distintas instituciones educativas del país.

Pero para entender esta lógica de la inclusión del castigo en la regulación de la conducta escolar, se hace necesario preguntarse por el origen de esta aplicación en el contexto social en general. Así, esta investigación abordada se refiere a la inclusión del castigo en la costumbre cultural del colectivo humano:

Las comunidades primitivas atribuían a los dioses ciertos fenómenos naturales o ciertas circunstancias de salud (las tormentas, la peste, la enfermedad, las buenas cosechas), porque a la comisión de un hecho reprochable o al buen comportamiento observado por los individuos o por la comunidad sobrevenía un castigo o un premio que les estaba merecido

Pasaron muchos siglos antes de que las normas jurídicas consignaran el principio de causalidad, que antes configuró el de retribución, y que sintéticamente se recoge en la frase: “El mérito debe ser premiado y la culpa castigada”.

Ubicada la retribución en la norma jurídica, se establece la díada culpa castigo, que ve como necesario el segundo, siempre que se presente la primera, como un evidente rezago del pensamiento primitivo del hombre.

En términos normativos, este principio se enuncia así: el castigo se sigue de la culpa, del mismo modo que el efecto de la causa. Este enunciado supone que siempre que hay culpa, ineludiblemente tiene que haber castigo, sin atender a que, en últimas, es un acto de carácter contingente el que así lo ha resuelto. (Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias políticas, 2017, p. 3)

Esta lógica de la aplicación del castigo frente a una acción que se considera reprochable busca tener consistencia material a partir de la normatización de lo que se cree tiene un origen espiritual o místico. Es a partir de allí donde se refuerza el imaginario popular mediante la creación de normas que regulen las actuaciones humanas. La costumbre como una de las fuentes del derecho logra permear las convenciones regulatorias que surgen en las distintas sociedades. El espacio escolar no es ajeno a esta construcción social, el cual logra articular el castigo en el compendio normativo que se materializa en los manuales de convivencia. Mediante la llamada función de retribución de la pena, se busca que el castigo logre purgar las afectaciones cometidas a través de la trasgresión de la norma.

Esta concepción regulatoria del castigo busca evitar que la falta cometida vuelva a repetirse en el futuro, pero carece de elementos dialógicos que permitan la introyección de la norma de parte

de los implicados en una falta, el reconocimiento del error, la disposición para reparar el daño, de ofrecer la verdad sobre los hechos y el otorgar garantías de no repetición. Desde esta perspectiva puede apreciarse que el castigo como tal no logra su propósito disuasivo y preventivo, ya que basa sus esfuerzos en la retribución a la falta de manera punitiva; es decir, solo busca el castigo del transgresor.

Otra pregunta que se plantea en el texto citado: ¿Por qué no castigar? Dentro de los múltiples argumentos que se esgrimen en la investigación cabe rescatar el hecho de que el castigo no logra sus propósitos regulatorios frente a la disuasión, corrección y prevención de los actos que se pretende evitar; por el contrario, refuerza el carácter desafiante de los sujetos objeto de la sanción quienes no dimensionan la gravedad de los hechos, su carácter lesivo, ni la afectación que éstos pueden ocasionar en otras personas. Esta actitud solo los lleva a buscar los medios para evadir las sanciones y su responsabilidad mediante operaciones premeditadas donde se perfecciona su habilidad en la ejecución de la contravención.

La Justicia Retributiva, que busca generar justicia (armonía, igualdad, oportunidades) a través de la imposición con la aplicación o amenaza de sanciones, a veces incluso con menos garantías o posibilidades de defensa que la que aplica el Estado a través del sistema penal, se aplica cotidianamente en la Escuela con algunos riesgos aparejados: el primero es el reforzamiento de la conducta reprochable en que se ha incurrido, pues su autor o autora no está persuadido(a) de que sea nociva para la convivencia ni dañina para el otro, y mucho menos suele evidenciar las consecuencias negativas que trae para su propio ser; solo intenta evadir las consecuencias de sus actos, para exonerarse de la sanción correspondiente. Dicho de otra manera, la o el transgresor de la norma, y más que de la

norma de una convivencia pacífica y respetuosa, puede reincidir en la comisión de los hechos, pero espera evadir los controles y la vigilancia que lo conducirían irremediabilmente al castigo, y para ello, pedagógicamente, el aprendizaje al que se orienta es a infringir esa norma con mayor habilidad o poder para no ser sometido a la sanción, bien porque no sea descubierto, bien porque encuentre que cuenta con respaldos de poder mayores (grupos violentos, padres permisivos, etc.). (Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias políticas, 2017, p. 4)

En esta línea el castigo adquiere un tinte de peligrosidad, ya que, en el afán de encontrar un culpable en su intento de dar una sensación de justicia, puede descargarse el castigo sobre la persona que no ha cometido la falta. En este orden de ideas, se hace evidente la inoperancia del castigo escolar frente a las faltas cometidas por los miembros de la comunidad educativa, pues no hay un verdadero carácter dialógico, disuasivo, de verdad, reparación, no repetición; y, por ende, carece de justicia en el rigor del término.

Teniendo en cuenta esta falta de operatividad de la justicia retributiva en el contexto escolar se ha hecho necesaria la visualización de un cambio en el sistema formativo de la educación en Colombia, es por esto por lo que emerge la ley 1620 de 2013 que versa sobre la convivencia escolar y las practicas reproductivas de los adolescentes.

En esta investigación de la Universidad de Antioquia encontramos que hay una paridad notoria entre el castigo que se ejecuta en el contexto penal y el que se aplica en las escuelas, ya que con el mismo propósito de generar correctivos para una situación contravencional, se recurre al temor para evitar que las personas que se pretende aleccionar no cometan la falta o el tipo penal so pena de ser sometidos al aislamiento, la exclusión, el dolor, o cualquier tipo de privación que genere una angustia significativa en el individuo.

Expuestos a este estado de sometimiento a través del temor, el texto nos dice que las reacciones de los estudiantes suelen coincidir en ciertos aspectos como: obediencia, silencio, inmovilidad, sumisión, etcétera. Pero en estos escenarios también se evidenciaba un enfrentamiento de ciertos estudiantes intimidados por los docentes, en mayor medida cuando los primeros iban avanzando en su edad, hecho que pone en consideración la efectividad de la violencia que ejercen los docentes hacia los estudiantes con el ánimo de mantener la disciplina en un determinado grupo.

Ante esta situación, muchos son los escolares, y así nos lo muestran nuestros narradores, que afrontan el ambiente de violencia explícita o soterrada que padecen dentro de la institución escolar con conductas de sumisión y de «difuminación» (¡cuántas veces hubiéramos deseado ser invisibles!), aun cuando intentan crear pequeños fragmentos de espacio y de tiempo fuera del alcance del docente/tirano. Ha habido y hay conductas de rebeldía esporádicas que con alguna frecuencia se han manifestado como verdaderos actos de contestación cultural (Willis, 1988), en el sentido de hacerle frente desde una posición de fortaleza, y no de debilidad, a las ideas y conductas establecidas por el profesor. (Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias políticas, 2017, p. 9).

En el trabajo de investigación referido, puede reconocerse una doble percepción de la violencia al interior de la escuela; una violencia ejercida por la norma que intenta regular mediante el castigo, y la actitud hostil del docente que pretende hacer cumplir la norma mediante la intimidación, la ridiculización y el temor. Es tal vez este un descubrimiento importante y no tan novedoso en el contexto punitivo, el que, hacer violencia para contener otra violencia puede tener

todos los efectos negativos y contraproducentes que se pueda imaginar; esto en la medida de que no se genera una actitud de cambio en los individuos que se pretende corregir mediante la imposición de la norma.

Es en este momento donde la investigación posa su mirada sobre la justicia restaurativa, donde la reconstrucción de los sujetos, la reparación del daño y el diálogo que devela la verdad, es la única manera de hacer verdadera justicia, ya que la retribución solo acentúa la venganza y la reacción en cadena donde se trata de lesionar a quien cometió una lesión sin justa causa. Por otro lado, la justicia restaurativa tiene una prolongación en el tiempo, ya que parte de la conciencia del daño cometido y de la afectación que este ocasiona en las víctimas y en los victimarios.

Un trabajo importante dentro del estado del arte que surge con relación a la justicia restaurativa en el contexto escolar y que da cuenta de la realidad expuesta en la investigación de la Universidad de Antioquia, anteriormente citada, es el desarrollado en su trabajo de grado por Zapata (2016), donde enfatiza sobre la necesidad del tránsito de la justicia retributiva a la justicia restaurativa:

Culturalmente la Escuela no parece ser capaz de asumirse sin castigo, hay una naturalización por parte de los agentes educativos en torno a considerar la sanción como un garante del orden, sin embargo, es claro que la reiterada aplicación de ésta, da cuenta de los pobres efectos formativos que conlleva. En razón de lo anterior, la Ley 1620 de 2013 se perfila, no solo como excusa para el rediseño de los Manuales de Convivencia sino como posibilidad de articular nuevas formas y alternativas para incentivar la convivencia escolar que incluyan aprender del error, respetar la diferencia y dirimir pacíficamente los conflictos. La presente investigación aporta desde lo concreto, otras alternativas para concebir la convivencia escolar a partir de la Justicia Restaurativa como ese mecanismo

alternativo que permite viabilizar la comunicación, la solución de conflictos, el trato de las violencias y por ende, la construcción de la Escuela como un espacio político donde se contribuye a la paz. (Zapata, 2016, p. 1)

De acuerdo con Zapata (2016) desde el punto de vista jurisprudencial, la Corte Constitucional ha hecho un llamado a quienes tienen bajo su responsabilidad la dirección de establecimientos educativos a que no se repliquen las acciones punitivas del sistema penal en el contexto escolar. A través de las sentencias T- 309 de 2011 y T-478 de 2015, la Corte enfatiza en la adhesión al debido proceso que deben tener las decisiones de las instituciones frente a las sanciones impuestas a los estudiantes.

De esta manera en la sentencia T-309 de 2011, la Corte Constitucional concede el amparo solicitado por unos padres de familia, cuyo hijo menor de edad fue expulsado de una institución educativa privada. La Corte confirmó los fallos de instancia que ordenaron el reintegro del menor a la institución, por considerar que el proceso disciplinario aplicado, desconoció su debido proceso.

La aplicación de la ley 1620 de 2013, trasciende el plano de la simple gradación de las sanciones de acuerdo con el tipo de falta que se encuentra registrada en los manuales de convivencia. Ésta es precisamente una de las críticas que algunos autores realizan a las construcciones punitivas que realizan las instituciones pedagógicas a través de sus reglamentos, el hecho de que se aparta del análisis de las causas que llevan a los sujetos a obrar de una manera particular y que esa particularidad pueda llegar a ser considerada como un agravio a las sanas costumbres que identifican determinada institución.

Se evidencia en los textos citados el hilo conductor que ha dado pie a la sanción en el escenario educativo, con relación a la reproducción del sistema punitivo para poder dar respuesta

a las contravenciones que se presentan en las aulas. La Investigación de la Universidad de Antioquia, la del docente Cardona Zapata y las sentencias emitidas por la corte en materia del debido proceso, dan cuenta del poco conocimiento que se tiene frente al tema de justicia restaurativa y su aporte al debido proceso dentro de escuela.

En este orden de ideas, en las investigaciones anteriores se evidencia la necesidad de dar el paso hacia la justicia restaurativa para no cometer más yerros en la aplicación arbitraria de la justicia retributiva, como lo menciona el texto *Justicia Restaurativa, marco global para la paz*. Donde además de la inserción de la justicia restaurativa en el aula, aborda el tema de la adaptación curricular de acuerdo con la realidad histórica del país.

En este texto, Carvajal (2010), se refiere a que existe una lógica que rige la inclusión de la norma en las sociedades, una positivización que se fundamenta en la necesidad de regulación, de tal modo que el derecho a la libertad y el habeas corpus surge de que anteriormente se privaba de la libertad sin justa causa; la propiedad privada parte de los desmanes de algún monarca que podía tener la potestad de expropiar propiedades; el derecho a la vida parte de la barbarie en la que se arrebatava sin ningún control.

Ante esta situación teórica, combinada con la decepción dejada en el mundo por las guerras totales de 1914 a 1918 y de 1939 a 1945 y con la permanente angustia por la hecatombe nuclear durante la Guerra Fría, surgió la escuela del Peace Research, o estudios para la paz. Por supuesto, esta escuela responde al deseo de hacer algo con el conflicto, pero esta acción no es exacerbarlo ni acabarlo. De hecho, el gran mérito de esta corriente teórica es acercarse al conflicto como una realidad dada, como un fenómeno neutro. Esto es posible, primero, porque esta escuela comprende que los conflictos son fenómenos mucho más complejos

que una secuencia de interacciones o confrontaciones delimitables en el tiempo y en el espacio, o juzgables moralmente, y, segundo, porque establece una tajante diferenciación entre conflicto y violencia.

En este orden de ideas, el conflicto es una realidad permanentemente presente en la historia humana, con potencialidades tanto nocivas como constructivas. El camino destructivo es la salida más habitual a un conflicto, pero todos los conflictos pueden transformarse constructivamente. El trámite destructivo está asociado con la violencia y la transformación constructiva, con la paz. El conflicto es definido entonces como la presencia de dos o más objetivos mutuamente incompatibles dentro de un mismo actor (dilema) o la presencia de dos o más actores cuyas pretensiones sobre un objeto son mutuamente incompatibles (disputa). (Carvajal, 2010, p. 13)

Esta perspectiva del conflicto plantea el panorama de la inclusión de la justicia restaurativa en el contexto colombiano, donde una secuencia de violencia protagonizada por los diferentes grupos armados que aquí operan y su afán por imponer sus intereses políticos y económicos, ha desencadenado una serie de afectaciones al interior de la sociedad que por muchos años parecían irreparables y unas diferencias notorias que parecían irreconciliables.

Un marco global para la paz, de Carvajal (2010), parte precisamente de un contexto de guerra que permea las distintas facetas de la sociedad, y una de ellas es el campo educativo, donde los currículos no desconozcan la realidad histórica del país e intente construir una conciencia de conciliación desde las aulas de clase donde se forman las generaciones que intervendrán posteriormente en las decisiones que afectan al colectivo.

De la mano de la inserción de la justicia restaurativa a nivel general se hace necesaria la flexibilización de un currículo que contenga la ruta para llegar a ella, una construcción que no nace de la noche a la mañana, sino que requiere una serie de etapas, de un proceso direccionado que propenda por la elección consciente de la concertación de las diferencias y no opte por la resolución violenta de las mismas.

Dentro del currículo escolar se comprende la apreciación de Carvajal, al referirse al conflicto como una realidad permanente presente en nuestra historia, donde el desenlace a las diferencias se ha basado en la violencia. Precisamente el cambio de la violencia al ámbito de la justicia restaurativa debe orientarse desde la transformación del mismo conflicto que la origina.

En este texto se hace referencia a tres tipos de violencia: la directa, que es la que una persona ejerce sobre otra en sus diferentes manifestaciones física, psicológica, verbal; la violencia estructural, reflejada en la desigualdad manifiesta en las estructuras sociales frente al acceso a la justicia, la riqueza, las oportunidades, entre otras; la violencia cultural, como legitimación de la violencia para la resolución de conflictos.

Paralelo a este tipo de violencias, el texto citado se refiere a la transformación pacífica del conflicto mediante la inclusión de tres elementos característicos en la cultura de la paz: la paz negativa, donde se evidencia una ausencia de la violencia directa; la paz positiva, que aboga por la inclusión política, económica y simbólica de los individuos, y la paz neutra, donde se evidencia una legitimación de la concertación dialógica en la resolución de los conflictos presentes en un determinado grupo social.

Estos conceptos son importantes dentro del contexto educativo, ya que gran parte de los conflictos y su resolución dentro de las instituciones educativas se enmarca en estos tres tipos de

violencia, donde su legitimación se hace visible, incluso desde la forma en que se abordan las faltas mediante las tipificaciones contenidas en los manuales de convivencia.

Carvajal, a través del texto referido y haciendo alusión a Lederach (1994, p.16), realiza un acercamiento a las condiciones que deben asegurarse para poder hablar de una justicia restaurativa en cualquier escenario:

Con todo, las características que Lederach presenta a modo de conclusión de su marco englobador pueden describir bien los requisitos y características de cualquier aporte que la justicia restaurativa puede hacer a la construcción de paz: 1° Hay que pensar en el largo plazo, no planificar con esperanzas inmediatistas. 2° Los recursos para la transformación pacífica son los presentes en el escenario mismo del conflicto, y no los importados e impuestos. 3° Es necesaria la integración consciente en el proceso de todos los niveles de la población, lo que se contradice per se con la expectativa de una sucesión de negociaciones evaluadas en términos efectivistas. (Cf. Lederach, 1994: 16).

Es la inclusión de estos elementos en el contexto educativo lo que Carvajal Pardo sugiere en el escenario educativo, ya que una educación para la paz y la democracia debe privilegiar la escuela como la plataforma de entrenamiento social donde se forman los futuros adultos. Es aquí donde los propósitos inmediatistas deben desaparecer para dar paso a la construcción de la cultura para la paz.

Así mismo, otro de los trabajos que hacen referencia a la construcción de la paz a partir de la inclusión de actores, escenarios y problemáticas locales enfocadas en el aula, es *Bases para la aplicación de una justicia restaurativa en el contexto escolar* (García, Vargas y Vega, 2013) trabajo sobre la justicia restaurativa en la escuela que deja entrever la necesidad de articular el

concepto de justicia preexistente a las nociones restaurativas que van tomando auge en los países en los que aflora el conflicto armado a mayor escala. Por esta razón, los autores mencionan que en Colombia aún no hay una consolidación, ni una aplicación del concepto de justicia restaurativa en el entorno pedagógico, en el sentido pleno de la palabra, como sí corre en países como Nueva Zelanda, Estados Unidos y Holanda. Lo que puede considerarse como una tarea ardua del sistema educativo por comprender las dimensiones de la justicia restaurativa y la necesidad de formar a las futuras generaciones en la construcción dialógica que ello implica.

A pesar de su evidente importancia, en términos pedagógicos y didácticos la reflexión en Colombia sobre el tema es escasa, a diferencia de lo que sucede en países como Nueva Zelanda, Estados Unidos y Holanda. Actualmente, el Instituto de Prácticas Restaurativas (IIRP, por sus siglas en inglés) ha convocado el interés sobre el tema en América Latina, y la revisión de su aplicación en el ámbito educativo. La finalidad de este artículo es responder a las demandas de pensar en dicha relación y plantear bases de comprensión sobre el concepto de justicia restaurativa en el campo de investigación de la pedagogía y la didáctica. (García, Vargas y Vega, 2013, p. 90).

En este contexto, los autores reconocen que ha habido un esfuerzo importante por parte del gobierno colombiano por adoptar el concepto de justicia restaurativa, primero en el ámbito penal y posteriormente en el contexto pedagógico, cuenta de ello dan las construcciones legales inmersas en el Código de procedimiento penal de 2005, la ley de infancia y adolescencia de 2006 y la Ley 975 de justicia y paz.

Los autores referidos apoyan su reflexión sobre justicia restaurativa en lo que se ha denominado como neokantismo contractualista, y que parte de dos reconocidos autores: John

Rawls y Jurgen Habermas. Dos perspectivas diferentes que se agrupan en esta corriente; en la primera, John Rawls debuta con su apreciación de justicia en la cual los individuos pertenecientes a un grupo social de manera libre y en igualdad de condiciones, realizan acuerdos que tienen validez por ser imparciales y que son garantizados por lo que él denomina como el velo de ignorancia.

Por otro lado, la concepción de Habermas sobre justicia se aparta de este acuerdo solidario que refiere Rawls, en donde la idea de justicia parte de la satisfacción del bien individual, y se le considera más como un proceso, donde más allá de los bienes morales se plantea la prevalencia de los derechos.

A través de la concepción de justicia de Rawls y Habermas, los autores realizan un acercamiento a la definición de la justicia restaurativa, a través de la perspectiva de Van Ness, el cual aduce que para que opere la justicia restaurativa esta debe estar precedida de unos principios fundamentales que orientes su proceso:

1) la justicia requiere que se trabaje para restaurar a quienes se ha dañado: víctimas, comunidades y delincuentes, inclusive; 2) las víctimas, los delincuentes y la comunidad deben tener la oportunidad de participar activamente en el proceso de justicia, para buscar una solución que satisfaga las necesidades de todos, y 3) mientras el gobierno es responsable de procurar un orden de justicia público, el papel de la comunidad es establecer y mantener una paz justa (Van Ness, 2006).

Para los autores de este trabajo, estos principios son la base de la justicia restaurativa en la medida que tienen en cuenta los distintos actores inmersos en los conflictos generadores de todo

tipo de lesiones: las víctimas, los victimarios y la comunidad. En estos actores se generan afectaciones de distintos tipos que deben ser tenidas en cuenta para que exista una verdadera reparación, donde se tienen en cuenta las responsabilidades y las necesidades de los afectados.

Estos principios filosóficos de la justicia restaurativa enunciados por Van Ness han sido pensados en el escenario de los conflictos a gran escala, lo que hace necesario una reconfiguración del lenguaje y de los conceptos que allí se manejan para poder ser llevados a los escenarios de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, se entiende que la justicia restaurativa busca reparar los daños ocasionados por conflictos, agresiones y afectaciones que se generan al interior de la escuela no mediante el castigo de las partes involucradas, sino mediante la aceptación de la participación, de las responsabilidades en la ejecución del daño y de su repercusión en las personas y en las relaciones que estas establecen. Para esta labor, los autores consideran necesario que las familias y la comunidad educativa fortalezcan algunas prácticas que favorezcan la disciplina restaurativa en los menores. En este texto se proponen algunas de estas acciones:

1. Desarrollar mentes y corazones restauradores, inculcar sus principios y filosofía.
2. Manejar las situaciones en casa y escuela con base en el diálogo restaurativo (indagando por las causas de los problemas, manteniéndose firme en las normas y reglas, y brindando apoyo emocional).
3. Generar prácticas para el manejo de los conflictos que sean fieles a los principios restaurativos (círculos de discusión, mediación, entre otras).
4. Involucrar a otras personas, cuando la situación lo amerite, en reuniones restaurativas (grupo de estudiantes del curso, padres de familia, maestros, etc.).

5. Construcción de una comunidad capaz de resolver problemas (diseño de un programa de capacitación continua que involucre a toda la comunidad educativa). (García, Vargas y Vega, 2013, p. 96).

A partir de esta perspectiva los autores develan la importancia de transformar los conflictos que se generan en la escuela en situaciones de aprendizaje; las que, mediante el diálogo, el asumir responsabilidades y el planteamiento de posibles soluciones y reparaciones a los daños causados, permiten a los actores ver satisfechos sus intereses y sentir que son tenidos en cuentas frente a las decisiones que se toman en la comunidad educativa.

Este acercamiento de la justicia restaurativa a las comunidades educativas intenta erradicar el concepto de sanción como elemento pedagógico correctivo, y se centra en la inclusión de los sujetos inmersos en los conflictos reconociendo su dimensión humana, intereses, necesidades para que puedan adquirir habilidades de concertación para dirimir dialógicamente sus diferencias.

Los autores del trabajo referido hacen alusión al trabajo de Hopkins, B. (2002). *Restorative justice in schools*. El cual menciona que las bases de la justicia restaurativa es la filosofía y la ética de la restauración, las cuales proporcionan a los individuos las herramientas necesarias para la transformación de los conflictos en los cuales se ven inmersos. Es a partir de estos elementos que se abordan los procesos que se requieren para la aplicación de la justicia restaurativa. Proceso que incluye: habilidades como la escucha activa con el propósito de facilitar el diálogo y resolver problemas; expresar emociones, empoderar y tomar responsabilidad. Este proceso también incluye valores como: el respeto, la inclusión, la responsabilidad, el compromiso con las relaciones, la imparcialidad, el no juzgar, el apoyar emocionalmente, empoderar y colaborar (como se citó en García, Vargas y Vega, 2013, p. 96).

En este proceso hacia la aplicación de la justicia restaurativa en el aula, es importante dar la relevancia que requiere el concepto de la escucha activa, donde se busca que los actores inmersos en los conflictos se aparten de sus prejuicios y comprendan la situación que llevó al otro a entrar en determinada confrontación, incluso atendiendo a las emociones que acompañan su discurso.

Y el tercer elemento es el manejo de los procesos. Es importante resaltar que una de las principales características de la justicia restaurativa es que no existe un modelo único para su aplicación, por ello, es posible encontrar gran variedad de prácticas restaurativas y de formas de aplicación, pues cada comunidad o institución educativa puede hacer un diseño particular, eso sí, el denominador común es siempre el respeto por los principios y valores de la justicia restaurativa. Sin embargo, algunos autores sugieren para el desarrollo de procesos en contextos educativos seguir un esquema de preguntas como el que a continuación se presenta: ¿qué pasó?, ¿qué hizo?, ¿cómo se sintió en ese momento y ¿ahora?, ¿quiénes se vieron afectados?, ¿quién más se vio afectado?, ¿qué necesidades cree que tienen las personas afectadas?, ¿cómo pueden las personas involucradas buscar una salida adecuada? y ¿cómo pueden hacer que todo sea diferente en el futuro? (García, Vargas y Vega, 2013, p. 97).

Para los autores García, Vargas y Vega, la Justicia restaurativa tienen un carácter preventivo, en la medida que busca generar habilidades para la resolución de los conflictos que surgen al interior de la comunidad educativa; y por otro lado busca el acercamiento entre las partes, diálogo e interacción que se ve escindido la mayoría de las veces por las secuelas del conflicto del cual fueron partícipes.

En esta misma línea pueden encontrarse algunos trabajos enfocados en la aplicación de la justicia restaurativa en el contexto educativo, como ocurre con la investigación de Ramírez (2016) *Propuesta de gestión que oriente la aplicación de prácticas restaurativas en el manejo del conflicto fortaleciendo la convivencia en los estudiantes de 2° y 3° del colegio el cortijo Vianey.*

Este trabajo de investigación fue desarrollado en la Institución educativa El Cortijo Vianey, de la localidad de Usme en el Suroriente de la ciudad de Bogotá, a través del cual la autora busca fortalecer los procesos de convivencia escolar mediante la aplicación de talleres formativos que permitan a la comunidad educativa manejar los conflictos de una manera asertiva.

En su trabajo, la autora refiere cómo el manual de convivencia implementa ajustes desde el 2013 atendiendo a los lineamientos otorgados por la ley de convivencia escolar 1620. Mediante la aplicación de una encuesta sobre clima escolar, llega a la conclusión de que la mayoría de los estudiantes de la institución referida han estado involucrados en conflictos o en violencia escolar, lo que hace urgente la aplicación de métodos alternativos para la solución de conflictos dentro de la escuela.

A través de su pregunta de investigación *¿Implementar una propuesta de gestión que oriente la aplicación de prácticas restaurativas para el manejo del conflicto fortalecerá la convivencia en los estudiantes de segundo y tercero del colegio El Cortijo 4 Vianey IED?* La autora busca plantear métodos alternativos para la solución del conflicto en la escuela mediante la aplicación de prácticas restaurativas de aula.

En el contexto de la referida investigación, el concepto de la gestión toma un significado importante, ya que le permite a la institución a través de sus directivas enfocar una serie de acciones para resolver una situación o para lograr un objetivo determinado. Desde esta perspectiva la gestión

escolar debe buscar herramientas alternas que permitan dirimir los conflictos que se presenten en la institución.

En este trabajo la autora reconoce que dentro de las prácticas restaurativa, el modelo reparativo es de vital importancia, ya que mediante ella el estudiante que ha sido vulnerado recupera su seguridad, se siente reconocido, escuchado, valorado y que sus intereses son tenidos en cuenta; todo esto partiendo del precedente de que a través del conflicto o del hecho vulnerador, el estudiante ve comprometida su autoestima, su seguridad y su capacidad para interactuar con los demás y de tomar decisiones.

En este orden de ideas, la autora menciona en su trabajo tres tipos de reparación que se reconocen en la institución donde desarrolla su investigación: moral, material y simbólica.

La reparación moral hace referencia a la expresión de sentimientos a partir del discernimiento para restablecer la dignidad del afectado y con compromiso en el proceso de fortalecimiento, siempre y cuando el afectado esté de acuerdo. La reparación material asume la responsabilidad pecuniaria a través de representantes legales, cuando la persona es menor de edad. La simbólica desarrolla acciones pedagógicas y formativas que buscan comprender la dimensión del daño causado a través de diferentes estrategias comunicativas, de reflexión crítica, resiliencia, artísticas y culturales. (Ramírez, 2016, p. 40)

De acuerdo con su trabajo de investigación, la autora refiere que los conflictos que se presentan en mayor demanda dentro de la institución y que requieren prácticas restaurativas de

aula son la agresión verbal, la cual ocupa el primer lugar con un 39%, continuando con los conflictos manejados inadecuadamente que representan un 33% y la agresión física con un 29%.

Una de las conclusiones importantes de este trabajo, es la que refiere su autora dentro del texto, referente al impacto y aplicación de las prácticas restaurativas de aula:

La propuesta implementada a través del trabajo investigativo permitió realizar una transformación en la gestión del conflicto, abriendo nuevas posibilidades de manejo a estas situaciones a partir de la aplicación de prácticas restaurativas, puesto que favorece en los estudiantes la expresión de emociones, el reconocimiento de los hechos, la responsabilidad de asumir lo sucedido, restableciendo relaciones y reparando el daño causado. (Ramírez, 2016, p. 13)

Otro de los trabajos que desarrolla el tema de la justicia restaurativa en el contexto escolar, pero que analiza simultáneamente el caso en nuestro país y en el contexto mexicano, y a su vez se interroga con relación a la formación de los docentes frente al tema es el de *Prácticas restaurativas como solución de conflictos en las aulas*, (Arce y Rojas, 2020).

En este texto los autores abordan las ventajas de la justicia restaurativa en el escenario escolar, teniendo en cuenta que la violencia como fenómeno social, permea los distintos contextos de una nación por lo que la escuela no se escapa a sus dinámicas. Tomando como referente el contexto colombiano y mexicano, de acuerdo con el estudio realizado por los autores se identifican algunas situaciones comunes a ambos países y se evidencia la necesidad de establecer estrategias en las aulas que le permita a directivos y docentes abordar las manifestaciones de la violencia que se presentan día a día.

En este orden de ideas, los autores plantean un interrogante importante frente a la formación de los maestros en el tema del conflicto en las aulas, puesto que los docentes no se encuentran capacitados para ello y por lo tanto las respuestas que se presentan en este tipo de situaciones siempre se encuentra asociada al castigo.

Actualmente las escuelas resultan ser escenarios donde se manifiestan las conductas permeadas por actos de violencia, específicamente en las del sector público. Las aulas, se han convertido en un espacio donde se refleja un clima de ruptura, el enfrentamiento con las normas y se ha convertido en un escenario de manifestación a la insatisfacción con el sistema educativo. En la actualidad los problemas de convivencia en las escuelas han sido y siguen siendo foco de atención social y educativa en ambos países. Sin embargo, los maestros no están capacitados en educar en y para el conflicto, por tanto, su actuación frente a los mismos sigue arraigada en el tradicional enfoque del castigo. (Arce y Rojas, 2020, p. 125)

Desde esta apreciación los autores evocan la necesidad de aplicar la justicia restaurativa en el contexto escolar para lograr que los conflictos sean resueltos por quienes se encuentran inmersos en ellos, de tal modo que las prácticas restaurativas de aula se conviertan en cultura escolar y se encuentren articuladas al desarrollo curricular. Es así como los autores aducen que, para vincular la pedagogía restaurativa en la escuela, se hace necesario una transformación curricular que fortalezca la convivencia escolar.

Para los autores son cinco las prácticas restaurativas que pueden aplicarse en el contexto escolar y que tienen como propósito que los estudiantes diriman sus conflictos de una manera

asertiva y dialógica; estas técnicas, son definidas a partir de los autores Bernal y Echeverry (2009) como:

- La escucha activa: Es la actividad básica de relación con el otro. Dependiendo del grado de calidad de la escucha ésta facilitará o dificultará el entendimiento y las posibilidades de colaboración mutua, y determinará las opciones a la hora de afrontar los conflictos cuando éstos aparezcan.

- Expresiones afectivas: Esta técnica consiste en, a partir de una sola pregunta, ayudar a personas que enfrentan un conflicto a darle un giro al tratamiento del mismo, de tal manera que puedan aprovechar la crisis que enfrentan en una oportunidad para encontrar nuevas formas de convivencia. - Los círculos restaurativos: Son sesiones estructuradas en las cuales se cuenta con un guion y quienes facilitan dan seguimiento y dirigen el proceso. - El diálogo restaurativo: Son reuniones de diálogo o análisis de problemáticas en un grupo, sin seguir una técnica en especial, pero con el objetivo siempre de buscar la forma de restaurar las relaciones y curar las heridas entre las personas que han participado en un conflicto. - Reuniones informales: Consiste en realizar una reunión espontánea en la cual se logre un acercamiento entre las partes en conflicto y encontrar puntos de consenso para resolver satisfactoriamente el mismo para ambas partes. (Arce y Rojas, 2020, p. 132)

De acuerdo con los autores, las prácticas restaurativas de aula tienen un componente fundamental y es el cambio del paradigma de los modelos educativos tradicionales que se centran en el castigo y en la exclusión inclinando la balanza hacia un enfoque restaurador de los implicados. Por otro lado, a manera de conclusión, este texto enfatiza en que la justicia restaurativa

en la escuela permite la construcción de relaciones sociales armoniosas, previene y gestiona conflictos y lo más importante, mejora la convivencia escolar.

Como ha sido expuesto por los autores citados, la inclusión de las prácticas restaurativas tanto en escenarios penales como pedagógicos, debe buscar la participación de víctimas, victimarios y de la comunidad para que pueda existir una transformación del conflicto hacia una paz duradera. De igual manera, puede apreciarse esta acepción del conflicto en el texto *Las prácticas restaurativas como herramienta para la gestión positiva de los conflictos en secundaria. Uso de los círculos restaurativos*, de la autora Alba González López (2018).

En este texto la autora enfatiza en que los conflictos son inherentes a nuestra condición humana y que se encuentran inmersos en todo tipo de interacciones. Es de esta manera que se reconoce su incidencia en los centros educativos donde confluyen un gran número de personas con pensamientos, criterios y posiciones diferentes.

Es en este contexto donde la autora acentúa en la necesidad de incorporar prácticas restaurativas de aula que busquen influir de manera positiva en la convivencia escolar; lo cual es viable en tanto estas prácticas permiten la construcción de relaciones intra e interpersonales sanas a la vez que educan en el respeto, la tolerancia y el compromiso.

Lo particular de este trabajo es que, desde la amplia gama de las prácticas restaurativas, se centra en una de ellas: la implementación de los círculos restaurativos para la prevención y la resolución de los conflictos en el aula. Círculos donde los implicados, victimario y víctima acuden de manera voluntaria para dialogar en torno al conflicto y plantear soluciones y reparación frente a los daños que éste haya causado.

En este trabajo, González (2018) plantea tres fases que deben ser abordadas dentro de los diálogos generados dentro de los círculos restaurativos para que puedan lograr su objetivo y los

cuales implementa en la institución educativa de secundaria IES Joan María Thomàs donde desarrolló su investigación. Estas fases son las siguientes:

Primera fase: Comprensión mutua. En esta primera fase, se identifica claramente el acto y los participantes hablan sobre cómo se sienten ante lo sucedido. Así se comienzan a establecer conexiones entre ellos para facilitar la comprensión.

Segunda fase: responsabilidad mutua. Cuando pasaron los hechos, todas las personas involucradas estaban haciendo algo, o los hechos provocaron alguna actuación. Los participantes explican qué querían conseguir cuando actuaron de esa manera.

Tercera fase: acuerdos. Los participantes hablan sobre qué quieren que pase desde este momento. Las preguntas que se utilizan en la tercera fase son: ¿Qué te gustaría que pasara a partir de ahora? ¿Qué podrías ofrecer? ¿A quién? ¿Qué necesitas y a quién se lo quieres pedir? (González, 2018, p.15).

Luego de su trabajo de campo en la institución educativa de secundaria IES Joan Maria Thomàs, la autora concluye que uno de los temas generadores de conflicto escolar que se presentan con mayor frecuencia en Baleras es el del acoso escolar, lo que plantea un llamado a trabajar en la prevención de la violencia y en la necesidad de educar para el diálogo, la tolerancia y el respeto. Es a partir de allí que las prácticas restaurativas de aula se implementan para una solución positiva de los conflictos.

La propuesta de la autora sugiere la implementación de círculos restaurativos a partir de tutorías para favorecer la comunicación y los vínculos personales, y a su vez se sugiere el uso de

la estrategia dentro del desarrollo de las distintas asignaturas para una efectiva consecución de los objetivos.

Para la autora los círculos restaurativos permiten mejorar las relaciones grupales y favorecen la inclusión de los alumnos en la gestión positiva de los conflictos de los cuales son partícipes.

Perspectiva que se evidencia en el texto *Justicia restaurativa como modelo para construir ciudadanía en el marco de una educación democrática*. De Calderón y Rached (2016), donde se incluye el concepto de democracia en el ámbito escolar con el propósito de fortalecer la justicia restaurativa en el contexto educativo.

En este texto, las autoras reconocen la necesidad de cambiar el modelo punitivo que se da en la escuela al momento de buscar una salida a los conflictos que se presentan. La estrategia principal de esta investigación es la educación democrática como escenario donde se desarrollen prácticas restaurativas que reconstruyan los vínculos colectivos afectados por la deficiente atención que se le da a las situaciones de convivencia.

Para las autoras uno de los aspectos más relevantes de su investigación recae en el hecho de que su estrategia permite la resolución de los conflictos de manera responsable, colaborativa y reparadora. Aspectos relevantes para una educación en valores democráticos.

Desde la perspectiva de las autoras, el conflicto y las demás tensiones que se generan al interior de las instituciones educativas son una oportunidad para la transformación positiva de los mismos, como lo refieren en el texto:

Es relevante pensar el conflicto como oportunidad de aprendizaje, de crecimiento y de desarrollo, creemos que las intervenciones en los contextos escolares pueden y

deben ser diversas e integrales, con la finalidad de enriquecer procesos y prácticas restaurativas. (Calderón y Rached, 2016, p. 224)

Para las autoras la manera tradicional como se ha abordado el tema de las afectaciones, carece de objetividad en la medida en que solo se centra en el victimario, donde la penalidad no brinda las posibilidades necesarias para que este reflexione entorno a su error, sin oportunidad para intercambiar ideas, para proponer o para mejorarse a sí mismo y a su entorno.

Por otro lado, las autoras plantean que la justicia restaurativa permite ver el contexto del conflicto, posibilita la transformación ya que permite la reflexión de la situación y favorecer a los partícipes directos e indirectos en el conflicto. Es a partir de las prácticas restaurativas que las autoras logran acercarse a la realidad del conflicto y de la convivencia en la escuela, como lo refieren en algunas de sus conclusiones:

Desde el proyecto de investigación y a partir de diferentes instancias de trabajo entre los integrantes del equipo se ha podido arribar a los siguientes resultados: El modelo restaurativo en la escuela representa la posibilidad de resolución de problemas de manera colaborativa, responsable y reparadora, aspectos fundamentales para la afirmación de la autonomía adolescente. El paradigma de la convivencia en la escuela secundaria pretende buscar el sentido del conflicto, entenderlo, y recién ahí poner los límites y sanciones que colaboren en la reflexión y toma de conciencia de los estudiantes respecto de la importancia de vivenciar valores democráticos en la convivencia cotidiana. (Calderón y Rached, 2016, p. 230).

Algunos de los interrogantes que se evidencia en los trabajos citados, giran en torno a la estrategia o el método que debe emplearse para introducir la justicia restaurativa en el contexto escolar; es así que dentro de la literatura abordada puede rescatarse el texto *Prácticas restaurativas en la educación: una metodología por conocer*. De los autores Obaco, Fernández y Morillo (2018), el cual posa su mirada en la formación que deben tener los docentes para que sus intervenciones en los conflictos escolares partan de la aplicación de la justicia restaurativa.

Este trabajo de investigación presenta una mirada interesante sobre las prácticas restaurativas de aula, ya que no se centra en la apreciación de los estudiantes, sino en el conocimiento que los docentes tienen de ellas y en su aplicación en el contexto educativo. A través de cuestionarios de base estructurada, los autores tomaron una muestra poblacional de 225 docentes en Ecuador. Investigación donde los autores evidencian que existe un conocimiento superficial de las prácticas restaurativas de aula y que la solución de conflictos sigue teniendo un enfoque punitivo o castigador.

Para los autores, la educación debe trascender el plano de lo académico, ya que la calidad educativa no se basa solo en los conocimientos, sino en la formación emocional y en las habilidades para interactuar en sociedad, para llevar a cabo una sana convivencia.

Mediante esta investigación los autores reconocen que no hay una debida formación docente para la aplicación de prácticas restaurativas de aula, ya que muchos de ellos no han recibido formación al respecto y es precisamente esta situación la que desencadena la aplicación de la fórmula falta-sanción en los escenarios educativos. Con relación a este desconocimiento los autores exponen los siguientes resultados:

30,22% de la muestra identifica las características de las prácticas restaurativas, pues seleccionó correctamente los rasgos distintivos de estas; mientras que el 69,78% no pudo reconocerlas. Estos resultados demuestran que no se manejan con claridad conceptual, ni precisión teórica los rasgos característicos de las prácticas restaurativas.

En relación al enfoque que utilizan los docentes en la resolución de conflictos se pudo determinar que el 35,56% utiliza el enfoque restaurativo, mientras que el 64,44% trabaja bajo el enfoque punitivo en la resolución de conflictos; ya que al analizar las acciones que practican en este proceso se pudo evidenciar el enfoque aplicado. (Obaco, Fernández y Morillo, 2018, p. 121).

Una de las conclusiones relevantes de este trabajo es el reconocimiento de que el acercamiento a las prácticas restaurativas de aula por parte de los docentes se encuentra en un estado incipiente, ya sea por la falta de formación con relación al tema, falta de capacitación, a las condiciones en que se presenta el contexto educativo o a la idiosincrasia y actitud de los actores pertenecientes a la comunidad educativa.

Si bien es cierto que la formación de los docentes es incipiente con relación a la aplicación de justicia restaurativa en las aulas de clase, es evidente que la necesidad de mediar en los conflictos de manera efectiva, hace que el docente investigador pose su mirada en el tema, plantee sus propias estrategias de intervención y saque sus propias conclusiones como se evidencia en el trabajo *Prácticas restaurativas como promoción de la convivencia escolar*, de la autora Isabel Orellana (2020).

Este trabajo tiene como propósito plantear estrategias de convivencia escolar que promuevan una convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad educativa desde la

inclusión, la comprensión y la escucha empática. Todo esto mediante acciones dirigidas a la prevención y a la gestión del conflicto.

En su trabajo de campo, la autora identifica el conflicto como un elemento inherente a la convivencia escolar, para el cual los docentes carecen de estrategias y herramientas que conlleven a una resolución pacífica del mismo, aplicando mecanismos punitivos que incluyen la amonestación, expulsión o cambio de centro formativo de acuerdo con el nivel de gravedad de la falta cometida por el estudiante.

En su investigación, la autora plantea que las faltas más recurrentes en el contexto educativo son: disputas entre los compañeros, falta de respeto hacia los docentes, acoso escolar, amenazas y agresiones físicas y verbales. En este orden de ideas, la autora enfatiza en la necesidad de implementar espacios de mediación para la resolución de conflictos

Otro aspecto a priorizar que se aborda en el trabajo referido es el del fomento de prácticas participativas que favorezcan la comunicación, la cohesión grupal y la convivencia pacífica.

La autora, aborda en su trabajo un enfoque restaurativo, el cual se manifiesta a través de prácticas restaurativas formales y prácticas restaurativas informales. Donde en las primeras se dan conversaciones guiadas a través de círculos restaurativos, y en las segundas se dan algunas conversaciones libres donde se presentan declaraciones y preguntas afectivas que sacan a flote los sentimientos de las personas y les llevan a la reflexión sobre la situación que viven. De igual manera incluye los conceptos de círculos restaurativos de carácter preventivo-proactivo y reactivo.

En términos generales los círculos se llevan a cabo tras ocasionarse un conflicto, los cuales favorecen a que los hechos ocurridos se esclarezcan, identificando quiénes y cómo afecta

este suceso al alumnado y cuerpo docente, finalizando con una reflexión sobre la solución conjunta a este problema y su no repetición en el futuro. (Orellana, 2020, p.18)

La autora reconoce la efectividad de las prácticas restaurativas implementadas en su trabajo de investigación y enfatiza en la necesidad de cambiar los métodos tradicionales de resolución de conflictos que se centran en la sanción, la amonestación y la acción punitiva, métodos que no han sido fructíferos dado que los conflictos escolares continúan presentándose cada vez con mayor intensidad.

6. Marco referencial

6.1 Marco teórico

En el presente trabajo se hace necesario especificar algunos enfoques teóricos que abordan las dinámicas de los tipos de violencia, los conflictos, la convivencia y su posterior transformación a través de procesos de comprensión de sus causas, de la visualización de sus fines, de prácticas restaurativas y del respectivo proceso de restablecimiento de derechos.

Como elementos teóricos centrales para este estudio se desarrollan los conceptos de justicia restaurativa, a partir de los autores Diana Brito y Howard Zehr, quienes desde distintas ópticas exploran diferentes dimensiones; así mismo, el conflicto y los tipos de violencia son abordados desde Vicente Hueso García y Johan Galtung. Y, por último, Jean Paul Lederach, quien hace énfasis en la raíz del conflicto, su desarrollo y posterior transformación, aspecto central para esta investigación, pues las prácticas restaurativas de aula se basan en la transformación de los conflictos y las vulneraciones de derecho acaecidas dentro y fuera del aula.

Al conjugar las perspectivas teóricas de estos reconocidos autores en la materia de conflicto y paz, se busca aterrizar las apreciaciones que han sido determinantes en los conflictos, las violencias y la búsqueda de soluciones que respondan a las necesidades de las partes y que tengan una aplicación duradera en el contexto en que se desarrollan. Solo de esta manera, yendo del contexto general al particular puede establecerse un paralelo entre la teoría y la realidad circundante en nuestro contexto social, cultural y escolar en este caso concreto.

Brito (2010), en su texto *Justicia restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia de Colombia* plantea un interrogante bastante interesante con relación a la dicotomía que genera el concepto de justicia referente a su carácter punitivo o a su sentido reparador y restaurativ; la pregunta versa sobre si la justicia tiene como propósito castigar al culpable o reparar el daño de la víctima. Es en búsqueda de esta respuesta, donde la autora hace alusión a los orígenes del concepto de justicia iusnaturalista versus el concepto de justicia iuspositivista, donde en la primera se supone que la misma nos viene de unos preceptos divinos, mientras que la segunda deriva de una construcción racional que evoluciona de acuerdo con contextos históricos particulares.

No obstante, esta justicia racional se ha convertido muchas veces en un amaño subjetivo que responde a intereses históricos. De tal modo, la autora señala que la justicia como instrumento ideológico puede hacer que las leyes sean legitimadoras de injusticias. Por esta razón se ha hecho necesario incursionar en un panorama más amplio sobre la concepción de la justicia y evadir de esta manera su incongruencia.

La profundización en este debate da lugar a lo que se denomina la Posición Relativista (Kelsen, 1979) quien allana el camino con el argumento de que como el problema de lo justo está en el antagonismo de valores, y los valores entran en el plano de lo ético y moral y por ende no son objetivos sino que están guiados por aspectos de tipo subjetivo, lo que debe buscar la justicia es un compromiso que concilie intereses (visión positivista) con los valores (visión iusnaturalista). Y en términos prácticos, ha dado lugar a interesantes desarrollos en materia de aplicación de justicia. En los últimos tiempos ha surgido lo que se denomina “justicias alternativas” que rompiendo la férrea defensa de la doctrina jurídica que procura

mantener la aplicación de justicia en el campo del derecho positivo, ha dado lugar a nuevas formas de justicia, que paradójicamente rescatan tradiciones pre modernas para la búsqueda de lo justo. (Brito, 2010, p.13)

Para la autora, estas justicias alternativas incorporan diferentes modelos como la justicia retributiva, donde el castigo es la herramienta fundamental para responder a la infracción del victimario. La justicia distributiva, la cual intenta dar a los miembros de una comunidad una parte justa de beneficios y recursos disponibles. La justicia reparativa, la cual tiene como propósito compensar o devolver a las víctimas aquello que perdieron por el conflicto. La justicia restaurativa, centrada en la dimensión social del delito, busca reparar los lazos afectados por el conflicto, mediante acciones de reconciliación y reparación entre víctima y victimario.

Estos modelos de justicia tratan de coadyuvar en la aplicación de estrategias que garanticen satisfactoriamente los requerimientos sociales frente a las afectaciones individuales y colectivas generadas por un conflicto. Es por esto que la autora, ante la dualidad de castigar o reparar, menciona que con el castigo del infractor queda sin resolver un asunto fundamental, y es que el escenario social espera una reparación, el compromiso del infractor de mitigar el daño que ha causado.

Para Brito (2010) es precisamente en ese aspecto sancionador donde fracasa la justicia retributiva, ya que ésta se fundamenta en un modelo capitalista que busca proteger intereses particulares como la propiedad privada, y tiene la falsa creencia de que castigando al infractor se está reparando a la víctima.

Las razones para dicho “fracaso” pueden ser varias, pero una de las principales, es que el infractor no llega a sentir los verdaderos alcances de su acción, ni a comprender de qué manera ha dañado a la víctima y a la sociedad, pues el nivel de abstracción es tal que la víctima es borrada del proceso y se convierte en un elemento probatorio de la culpabilidad del victimario; se asume que el castigo del ofensor es la “reparación” de la víctima. Pero es muy poco probable que el victimario/a se cuestione sobre el impacto de sus acciones, pues centrará su interés en evadir o minimizar el castigo y ello puede llevar a que cada vez sean más delitos y los/las delincuentes se distancien de la sociedad y sean excluidos. (p. 18)

Es precisamente la reparación y la restauración lo que sensibiliza al infractor frente al dolor que ha causado y le permite a la víctima sentir una compensación verdadera por las afectaciones que ha sufrido en su integridad y en sus bienes. De tal modo que la justicia restaurativa no se centra solo en la protección de la propiedad privada, sino también en las afectaciones extrapatrimoniales que abarcan la integralidad de las personas inmersas en el conflicto.

Si bien la autora, en el texto referido aborda el tema de la justicia de manera general y profundizando en esa dualidad del castigo y la reparación. En otro de sus trabajos titulado *La justicia restaurativa, otra forma de establecer disciplina* lleva la misma discusión a un entorno particular y de especial interés para el presente trabajo, el aula. Es allí donde la educación y la disciplina reproducen algunos esquemas de la justicia punitiva que es contraproducente, la mayoría de las veces, en el proceso formativo de los educandos.

En este texto, la autora señala que existen dos razones importantes por las cuales las personas tienen una adecuada conducta en distintos escenarios sociales, la más común es el temor al castigo, y la segunda es la convicción de que un adecuado comportamiento evita el daño y cualquier tipo de perjuicio que se pueda ocasionar. Es precisamente este estado de convicción al que debe apuntar la formación dentro de las aulas de clase y a nivel familiar. Y para que ello exista debe haber una coexistencia entre la regulación moral, la regulación cultural y la regulación legal.

La regulación moral, donde la familia tiene un papel protagónico ya que hace referencia a las normas que se gestan en el hogar y que regulan a los miembros de la familia favoreciendo su convivencia. Por su lado, la regulación cultural se refiere a los valores y las tradiciones propias de un grupo social o de una comunidad. La regulación legal por su parte, hace referencia al marco de regulación estatal que garantiza los acuerdos y la convivencia social.

Es de esta manera que Brito, plantea también la justicia restaurativa como una forma de disciplina que permite a los sujetos la interiorización de las normas y de interacciones de sana convivencia a las que se llegue por convicción y no por simple temor al castigo, a la sanción o a cualquier tipo de consecuencia punitiva que puede derivar de la infracción.

El reto de la escuela, es transformar el acercamiento que han tenido las personas hacia la norma desde sus familias, donde puede darse la génesis de antivalores, donde se incita a los miembros de la familia a infringir las normas. También a trabajar contra la excesiva permisividad, donde la complacencia absoluta convierte a los niños en pequeños tiranos que gobiernan a las personas adultas. Y, por otro lado, está la transmisión arbitraria de la norma, donde los niños reciben castigos desproporcionados frente a sus infracciones.

El tránsito entre este tipo de acciones que se han hecho tradicionales tanto en las familias como en las escuelas es lo que erróneamente se concibe como medidas de control frente a las infracciones cometidas por los sujetos. Es así como para Brito (2006) se generan distintos enfoques disciplinarios que pretenden por diferentes medios lograr la convivencia social. Siendo el enfoque restaurativo el que apunta de manera asertiva a la transformación positiva de los conflictos:

- **Enfoque Punitivo:** es la combinación alto control-bajo apoyo se denomina también “retributivo” Tiende a estigmatizar a las personas, marcándolas indeleblemente con una etiqueta negativa, es el enfoque que predominantemente busca alcanzar la disciplina a través del castigo.
- **Enfoque Permisivo:** con control bajo y apoyo alto, tiende a proteger a las hijos/as para que no sufran las consecuencias de sus actos, este enfoque releva de responsabilidades y a la vez condena a la incapacidad e inmadurez.
- **Enfoque Negligente:** un control bajo y un apoyo bajo son padres simplemente negligentes, este enfoque se caracteriza por la indiferencia y la pasividad de los adultos frente a las actuaciones y sentimientos de los jóvenes.
- **El enfoque Restaurativo:** con control alto y apoyo alto, confronta y desaprueba los comportamientos inadecuados al tiempo que ratifica el valor intrínseco de los niños/as y jóvenes. La esencia de la justicia restaurativa como enfoque disciplinario es la resolución de problemas de manera colaboradora. Las prácticas restaurativas brindan una oportunidad para que aquellas personas que se hayan visto más afectadas por un conflicto o problema se reúnan para compartir sus sentimientos, describir cómo se han visto afectadas y desarrollar un plan para reparar el daño causado o evitar que ocurra nuevamente. El

enfoque restaurativo busca que no se generen estigmas y permite que el niño/a se rectifique sus errores. (p. 8)

En este contexto que trata la disparidad entre justicia restaurativa y justicia retributiva, pueden encontrarse miradas eclécticas como la de Howard Zehr, quien en su texto *El pequeño libro de la justicia restaurativa* hace alusión a que la justicia restaurativa no se opone necesariamente a la justicia retributiva, no son miradas como polos opuestos, sino como dos enfoques que pueden tener mucho en común; esto puesto que para Zehr ambos enfoques tienen un mismo propósito: la reivindicación a través de la reciprocidad, o dicho de otro modo, lograr que ambas partes logren el equilibrio fracturado por el conflicto. Este desequilibrio se basa precisamente en la premisa de que en una afectación el ofensor debe algo y la víctima merece algo.

Para el autor es algo utópico que las sociedades cambien drásticamente de un sistema punitivo a que la justicia restaurativa se convierta en la norma que rija totalmente los conflictos. Para Zehr es más consecuente pensar en que esta justicia restaurativa sea la norma por excelencia, pero que cuente con el respaldo o alternativa de la justicia penal. Y es que para Zehr, la justicia penal tiene grandes fortalezas, como la promoción y salvaguarda de los derechos humanos, pero a su vez cuenta con muchas falencias.

Al igual que Diana Brito, Howard Zehr, menciona que las sociedades deben ir avanzando hacia la justicia restaurativa, y que esto implica involucrar a los actores inmersos en los conflictos para lograr la reparación integral que restablezca el equilibrio fracturado por los daños causados. De tal modo que lo que se ha roto no ha sido solo los intereses de las víctimas directas, sino el lazo social representado en víctimas colaterales, familiares, ofensores, testigos y miembros en general de la comunidad afectada. Es importante resaltar que, para el autor, los ofensores también pueden ser vistos como víctimas, en la medida en que su violencia muchas veces es un medio por alcanzar

justicia o por deshacer una injusticia. En este sentido, para enmendar el daño deben también atenderse las causas.

Las partes principales son, por supuesto, las víctimas y ofensores inmediatos. Sin embargo, los miembros de la comunidad pueden verse directamente afectados y, por lo tanto, también debieran figurar como interesados inmediatos. Además de este círculo, hay otras partes con diferentes grados de interés en la situación. Entre ellas, se cuentan los familiares y amigos de las víctimas, otras “víctimas secundarias”, los familiares y amigos de los ofensores, u otros miembros de la comunidad. (p. 34)

Para Howard Zehr, la víctima juega un papel protagónico en el contexto de la justicia restaurativa, pero enfatiza también en que se deben posar las miradas sobre el ofensor y la violencia que ha desatado para victimizar a otro u otros. En su texto *Cambiando de Lente*, Zehr se refiere a que la víctima pasa por un proceso de duelo complejo luego de que ha sufrido el daño por parte del ofensor, pero algo sumamente difícil para ella es precisamente la imposibilidad de cerrar el ciclo. Si no se atienden las necesidades de las víctimas, sí éstas no son satisfechas, es muy difícil que puedan dejarse atrás las experiencias negativas asociadas a la afectación. Esto se resume en que la experiencia y el agresor aún dominan sus vidas a raíz de que a las víctimas se les ha negado poder sobre su experiencia. (Zher, 2012)

Es precisamente esta ausencia de control sobre la experiencia lo que deriva en una secuencia de emociones que se ven reflejados a través de la ira, la desconfianza, el miedo, la impotencia como sentimiento de vulnerabilidad. De tal modo que la víctima no sufre sola, sufren también sus familiares, amigos y personas cercanas que tienen conocimiento de su victimización.

Para Zehr, esta dilatación de la vulneración, radica de manera precisa en el hecho de que el sistema penal no satisface las necesidades de la víctima; y esto se refleja en que en los procesos penales se hace referencia a la víctima de manera retórica, pero no se busca escuchar de manera acuciosa los relatos sobre lo que han sufrido, ni lo que verdaderamente necesitan. El sistema no se preocupa por devolverles por lo menos algo de aquello que han perdido, por vincularlos en las posibles soluciones a la situación que viven, por ayudarles en su proceso de recuperación; y en muchas ocasiones no se toma el tiempo de informarles de lo que ha ocurrido luego del hecho lesivo. En este orden de ideas, para Zehr, la gran tragedia de la víctima, es no ser tomada en cuenta en la resolución de las situaciones que han sufrido.

Pero, para Howard Zehr, es importante colocar el lente sobre el ofensor. Dentro del proceso penal, el ofensor es también un espectador que escucha las teorías del caso del fiscal, los alegatos de los abogados y las decisiones que toma un juez con relación a los relatos que han dado los profesionales del derecho; es decir, el ofensor tampoco es tenido en cuenta en la propuesta de resolución o reparación del daño, ya que las decisiones siempre las toman otros.

El autor menciona que en su afán preventivo y correctivo el sistema punitivo cae en el propósito contrario, ya que dentro de prisión las personas están más propensas a aprender diferentes tipos de violencia. Esto debido a que en este proceso punitivo las personas aprenden a normalizar la violencia como medio para dar respuesta a los problemas. Es así que el proceso punitivo deshumaniza, no permite el reconocimiento de la falta, la participación en la reparación de las afectaciones, ni en la resolución de las situaciones.

Partiendo del supuesto citado en el texto anterior de Zehr, donde el opresor es visto como una víctima cuya violencia intenta poner fin a una injusticia, en el texto cambiando de lente, puede darse una mayor comprensión de esta situación. Esto se percibe cuando Zehr menciona que en el

proceso punitivo no se tienen en cuenta si la persona que cometió la falta fue lastimada, si fue víctima de abusos, cual fue el detonante que fracturó su relación con la sociedad. Desde esta perspectiva, tanto víctima como victimario son terceros expectantes en un proceso en el cual otros deciden sobre ellos. (Zeher, 2012, p. 44)

La Justicia retributiva vista desde el lente de Howard Zehr, deshumaniza, en la medida en que se descuidan las heridas y las necesidades tanto de la víctima como las del opresor. Esto parte de que el sistema penal busca dar a cada quién lo que “se merece” y de que la transgresión a la ley define la ofensa. Todo ello basado en que el dolor ofrecido al ofensor repara a la víctima y a la sociedad, y ha llegado a dársele el nombre de tratamiento enfocado a la rehabilitación.

Desde esta perspectiva para Zehr, el proceso judicial tiene como propósito determinar la culpabilidad y a partir de allí imponer el castigo, enfatizando en el proceso más que en los resultados. Sistema vigente desde el derecho romano. Se supone que se ha hecho justicia si se ha seguido el debido proceso.

El lente restaurativo da un vuelco a la manera como se aborda la afectación y la relación entre víctima y victimario. Para el autor, ante un crimen, la pregunta sobre el cómo hacer justicia no debe centrarse en cómo castigo al criminal, sino en qué debe hacerse para reparar el crimen como lesión. Es así que la justicia no se conceptualiza como retribución, sino como reparación. Ante un crimen la justicia no debe responder proporcionando otro dolor, sino la restauración de las partes. Para Zehr, la reconciliación entre el ofensor y las víctimas debe ser una meta de la justicia.

Este concepto restaurativo puede encontrarse en diversos autores que abordan el tema del conflicto y su resolución. Es el caso de Jhon Galtung en su texto, *Tras la Violencia*. 3R.

Reconstrucción, reconciliación, resolución, se refiere al tema como la búsqueda de un nuevo comienzo, ya que después de la destrucción viene la construcción de nuevas oportunidades. Para Galtung, el nuevo comienzo requiere de la participación en conjunto de las distintas personas afectadas por un conflicto para que se dé un verdadero cambio, transformación o desarrollo hacia la transformación.

Esta construcción conjunta de un nuevo comienzo requiere que se materialice la reconciliación en las personas involucradas en un conflicto; en este sentido, Galtung define la reconciliación como la suma del cierre y la curación, donde el cierre es poner fin a las acciones lesivas u hostiles y curación es la rehabilitación de sus partícipes. Esta reconciliación requiere de un trabajo que trascienda el plano punitivo o del castigo, ya que como lo menciona Galtung, el ideal de justicia no se logra con la reparación o la venganza.

La víctima puede pretender lograr restitución por el daño sufrido por parte del agresor o de la Tercera Parte que castiga al agresor; o puede «saldar las cuentas» con el agresor mediante la venganza. Esto puede resultar gratificante material y espiritualmente, pero de ello no resulta la reconciliación, la liberación del trauma.

El autor-agresor puede pretender liberarse de su culpabilidad: respecto a la Tercera Parte mediante la sumisión, penitencia o castigo; respecto a la víctima mediante la disculpa y el perdón, y respecto a sí mismo mediante duro trabajo interno. La reconciliación debe darse fundamentalmente entre el agresor y la víctima. Pero eso también significa que cualquiera de los dos puede retener la reconciliación, depositando el trauma/culpabilidad en el banco mundial de traumas y culpabilidades y utilizándolo como arma. (Galtung, 1998, p.78)

En este sentido, para Galtung, la reparación del daño, la compensación o la venganza no dan una solución acertada al conflicto, precisamente porque no incorporan la reconciliación en su proceso de hacer justicia. Para el autor, es necesario que entre el agresor y la víctima se realicen unos acuerdos que partan de una conversación donde ambos tomen conciencia de su responsabilidad en el conflicto. Esta toma de conciencia debe partir del hecho de que muchas situaciones externas les pusieron en el rol de agresores y de víctimas y de que no hay razones de fondo que les lleve a permanecer en una confrontación continua. En esta etapa deben hacer de lado el sentimiento de culpa y el anhelo de venganza para poder cerrar el ciclo nocivo en el que han estado inmersos. Es a partir de allí que se da la reconciliación. Solo luego de ella, surge la verdad, la reparación y la no repetición.

Este acuerdo hecho entre las partes se convierte en la restitución, vista como una transacción que busca simetría y equilibrio. Y como todo acuerdo, este debe expresarse a través de un contrato firmado por agresor y por la víctima. Es en esta parte donde el gestor de paz debe interpretar los intereses de las partes para poder materializarlo y satisfacer las necesidades que anteriormente les llevó a la confrontación.

En este escenario, el perdón juega un papel fundamental, apunta más al plano espiritual que al material, ya que los acuerdos no solo se quedan en la reparación o restitución de bienes, sino que trascienden al reconocimiento de las afectaciones, de la responsabilidad en ellas y de la liberación de la culpa a través de la disculpa y el perdón.

Para Galtung, esta transacción y paso hacia la reconciliación tiene un atributo que transforma tanto al opresor como a la víctima. El sistema punitivo no transforma, ni reforma, el ofensor tendría la capacidad de cometer el mismo acto en una situación similar, ya que no hay

arrepentimiento, lo único que puede sentir es culpa ante las afectaciones que le causa estar lejos de su entorno familiar en caso de ser aprehendido.

La transacción y la transformación del conflicto es necesaria, no solo para terminar con la violencia, sino también para prevenir nuevos brotes. De esta manera lo expone Vicente Hueso García, citando a Jhon Galtung en su texto *Paz por medios pacíficos*, de tal modo que para llegar a la reconciliación y a la transformación de los conflictos se hace necesaria una trazabilidad de los mismos, evitando confundir los síntomas con las causas. En este sentido se requiere llegar a las raíces de la violencia, y plantear la diferencia con el concepto de conflicto; la violencia es conducta, mientras que el conflicto es más abstracto. Es así que la raíz de la violencia subyace en el conflicto, en la confrontación ideológica y material de las partes frente a sus respectivos intereses.

En este orden de ideas debe visualizarse, de igual manera, ante qué tipo de violencia se está: violencia cultural, violencia directa o violencia estructural. Posteriormente, debe identificarse el ciclo de vida de un conflicto, desde su antes, su durante y su después de la violencia.

Un conflicto puede ser dividido en tres fases sucesivas: antes, durante y después de la violencia, separados entre sí por la rotura de las hostilidades y el alto el fuego. Lógicamente no todo conflicto tiene que desembocar en el enfrentamiento físico. La prevención tiene como objetivo transformar la existencia de intereses incompatibles entre las partes en otros positivos para todos los implicados, buscando formas imaginativas de combinar todos ellos sin el recurso a la fuerza. (Hueso, 2001, p. 133.)

En la primera fase del conflicto, la primera tarea de los gestores de paz es disuadir frente al uso de la violencia, ya que los conflictos no necesariamente deben derivar en actos de violencia directa. Durante la violencia, el propósito fundamental es detenerla, poner fin a su carácter

destructor. Y después de la violencia, luego del cese a las hostilidades la tarea se hace aún más maratónica, ya que si no hay un manejo adecuado puede haber más brotes que surgen con mayor letalidad. Es en esta etapa donde Galtung menciona que se requieren las 3R. Reconstrucción, reconciliación, con el cierre y la curación, y resolución.

En el texto *Violencia Cultural*, John Galtung plantea que el origen de la violencia se encuentra en el conflicto, en la contradicción, en objetivos que son incompatibles; contradicción que se materializa en afrentas que pueden ser evitables a nuestras necesidades humanas. En este sentido el conflicto aparece como una construcción conceptual más compleja que precede al acto violento, una relación de causa y efecto que lleva a los individuos o grupos sociales, culturales o políticos a abordar sus diferencias a través de la confrontación. Al respecto, se identifican algunas categorías del conflicto abordadas en los trabajos académicos del sociólogo y matemático noruego John Galtung y que define como una tipología de la violencia, que según sea su manifestación puede ser directa, estructural o cultural. En la primera de manera tangible, se evidencia la violencia física y verbal; en la estructural, no tan evidente, se manifiesta en la represión, la marginación, las relaciones de poder de quien da instrucciones y de quien obedece. Por su parte la violencia cultural, para Galtung, se materializa en la legitimación de la violencia, de lo que para una nación o cultura puede ser válido, y en ciertos casos en una matización de la violencia como buena, aceptable o necesaria.

En el texto referido, Galtung expone que hay una cultura profunda de la violencia y una cultura del conflicto; donde la primera se plantea como un almacén de suposiciones donde el conflicto se da por hecho, aceptado como normal y natural sin cuestionarlo. Desde esta perspectiva se evidencia la dualidad donde no se admiten puntos intermedios, se habla de nosotros y ellos, donde el otro es percibido como una entidad que debe ser dominada:

Si es dualístico, ese Otro se ve percibido como una periferia que debe ser dominada, un bárbaro que hay que mantener a raya, o el mal, satánico, al acecho y moviéndose a tumbos, dispuesto a saltar sobre nosotros. En tal caso, la cultura profunda puede concebir la historia básicamente como una lucha entre Dios y Satanás, entre otras cosas por nuestras almas; centrarse en las guerras, y el héroe que gana esa guerra por nosotros y/o el santo que trae la paz. (Galtung, 2003, p. 4)

Por su parte, la violencia cultural puede apreciarse como cualquier aspecto de la cultura empleado para legitimar la violencia directa o estructural. Desde esta perspectiva se crean una especie de eufemismos en el discurso que tienden a matizar la crudeza de la violencia, llevando a quienes son testigos de ella a pensar que es buena para dar respuesta a ciertas circunstancias sociales, culturales, políticas, económicas, incluso, religiosas. Se presenta de esta manera la violencia cultural como una herramienta práctica de quien ostenta el poder para legitimar sus acciones cruentas, para actuar sin el reproche social que puedan generar en la comunidad.

La violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural aparezcan, e incluso se perciban, como cargadas de razón – o por lo menos- no malas. Igual que la ciencia política trata de dos problemas – el uso del poder y la legitimación del uso del poder -, los estudios sobre la violencia son sobre dos problemas: la utilización de la violencia y la legitimación de su uso. El mecanismo psicológico sería la autorización. El estudio de la violencia cultural pone de relieve la forma en que se legitiman el acto de violencia directa y el hecho de la violencia estructural, y, por tanto, resultan aceptables a la sociedad. (Galtung, 2003, p. 8)

Dentro de este panorama de la tipología de la violencia Galtung hace referencia a que la vulneración de las necesidades humanas como la falta de atención médica o la malnutrición, no son percibidas comúnmente como un acto de violencia, no obstante, considera que ofrecen una muerte lenta a las comunidades que las padecen. En este contexto se puede apreciar que el actor que busca dar fin al sufrimiento para evitar la violencia solo da una oportunidad a sus víctimas: rendirse, someterse, y esto solo supone una pérdida de la identidad.

Galtung va más allá del contexto general en el que puede manifestarse la violencia a mayor escala, para abordar la base del conflicto que se genera a partir del sometimiento de unos hacia otros. Llega a afirmar incluso que cualquier acto de socialización es un acto de violencia, y expone como, incluso, el acto de socialización de un niño sea en la familia, en la escuela o en la sociedad en general, es un acto forzado, una especie de “lavado de cerebro” en la cual el niño no tiene ninguna posibilidad de elección. Supone esto la apreciación de que el acto de educar es un acto de sometimiento donde salen a flote categorías de alienación y represión.

De acuerdo con el autor, la estructura violenta posiciona la explotación como piedra angular de su proceder, donde los que están arriba tienen más beneficios que los que se encuentran abajo, obtienen más en esta interacción en la estructura. En este cuadro de explotación se puede apreciar como coexisten algunas situaciones comunes abordadas por Galtung:

La Penetración: donde se evidencia una introspección de los dominantes en las personas dominadas.

La segmentación: donde quien domina ofrece una visión al dominado muy sesgada o parcial de lo que verdaderamente ocurre.

La marginación: donde quien domina deja por fuera de sus decisiones a quien considera es la parte inferior o dominada.

La fragmentación: donde estratégicamente, la parte dominante busca que las partes dominadas se encuentren separadas entre sí. (Galtung, 2003, p.11).

Todas estas manifestaciones de la violencia se exponen a través de una relación triangular configurada por las tres categorías mencionadas: la violencia estructural, la violencia directa y aquella violencia cultural que aparece en el escenario para legitimar las dos violencias anteriores. De acuerdo con la apreciación de Galtung, debe reconocerse que existe un potencial humano para la violencia directa y estructural, pero también debe reconocerse la existencia de un potencial para la paz directa y estructural.

Como expresiones de la violencia, la agresividad y la dominación presentan diversas variaciones que están determinadas por el contexto y las condiciones estructurales y culturales, donde el impulso puede llegar a ser tan fuerte como para afirmarse. En este camino sinuoso de las distintas variaciones de violencia, dice Galtung que el objetivo del investigador de la paz es conocer las circunstancias y analizar cómo se les puede poner fin y modificarlas. Galtung ejemplifica esta tendencia a la violencia directa a través de la amenaza o de la acción militar.

Arrancar las malas hierbas supone ir a las raíces, en este caso a las raíces estructurales y culturales como nos propone el paradigma de las tres capas. En concreto, significa identificar aquellos aspectos culturales y estructurales que tendieran a reproducir la disposición a la acción, producción y despliegues militares, incluyendo las arengas escolares, primogenituras, paro y explotación en general. (Galtung, 2003, p. 8).

Un punto álgido dentro de las dinámicas de la violencia cultural es la deshumanización del otro, al punto de que pasa a convertirse en un Ello carente de humanidad, abriéndose de esta manera el escenario ideal para la materialización de la violencia directa. Esta deshumanización puede llegar al punto de considerar al Estado como un heredero del poder divino, con capacidad para decidir sobre la vida y la muerte de las personas. Un ejemplo de este tipo de violencia es la decisión sobre la legalización del aborto. Galtung nos habla de que esta relación Estado Nación y el complejo de “pueblo elegido” es fatal ya que dispone el escenario para el desastre.

Para Galtung, la violencia puede iniciar desde cualquier punto del triángulo, sea desde el punto de la violencia directa, desde el estructural o desde el cultural. Y es en este contexto donde entra a jugar un papel decisivo el tema de la legitimación de la misma; es decir, la legitimación es la base y la clave de la violencia cultural.

Al igual que en Brito, Zehr, Galtung, y Hueso, Johan Paul Lederach también aborda el concepto de reconciliación como uno de los pilares en la construcción de la paz. En su texto *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas* habla de un marco general para la reconciliación. Lederach, menciona que las estrategias tradicionales de resolución de conflicto no han logrado su propósito de erradicar el odio y la violencia que cada vez toma una forma diferente para hacer presencia en las sociedades, y si no pueden controlar los conflictos, mucho menos podrán transformarlos.

Dada la inoperancia de estos mecanismos tradicionales de resolución de conflictos, Lederach dice que es necesario mecanismos innovadores que trasciendan el plano de la negociación de intereses sustantivos, y que se hace necesario un cambio en el método que tenga en cuenta un marco subjetivo, como las percepciones intergeneracionales de miedo y de odio que

están articulados profundamente en los sentimientos de las sociedades que se encuentran en conflicto.

Para fundamentar el marco de la reconciliación, Lederach hace referencia a distintas bases de la misma: la primera es el concepto de las relaciones sobre el que se erige todo tipo de negociación en aras de la construcción de la reconciliación. La relación es para Lederach la base del conflicto y su futura resolución. La relación logra un sostenimiento en el diálogo cuando el conflicto se ha prolongado. En este sentido, centrarse en las partes de manera aislada es un error común en los gestores de paz que apuntan hacia la resolución de los conflictos. De tal modo que, lo importante es mirar las partes en su conjunto, en sus relaciones.

La segunda base, es el encuentro entre las partes. Lederach, habla de la importancia de que las partes dialoguen frente a sus miedos, a sus iras y a sus sentimientos en general con relación al conflicto, y este diálogo debe abordar el pasado del mismo, sin caer en un círculo vicioso, el presente y apuntar hacia un futuro de reconocimiento de las afectaciones generadas a unos y otros.

Al mismo tiempo, la reconciliación debe concebir el futuro de forma que se realce la interdependencia. Lo que es estrictamente cierto de los conflictos internos contemporáneos es que el futuro de aquellos que luchan unos contra los otros está en última instancia íntimamente vinculado y es interdependiente. Por eso, se debe brindar a las personas la oportunidad de mirar hacia adelante e imaginar un futuro mutuamente compartido. (Lederach, 1998, p. 55).

En este sentido, Lederach menciona que el propósito de la reconciliación es permitir el encuentro donde se unan los intereses del pasado con los del futuro, estos dos intereses construyen a su vez, el presente. Este encuentro implica no solo compartir las esperanzas, sino también, los

miedos. Y ese compartir tienen un lugar en el espacio-tiempo, de tal manera que la reconciliación se erige como aquel espacio social donde se unen las personas y las cosas. Para Lederach, este espacio es el lugar donde las personas replantean sus relaciones, sus percepciones, sus experiencias, y sentimientos. El foco central es que a partir de este encuentro tengan la posibilidad de crear nuevas relaciones, nuevas experiencias mutuas, su nuevo comienzo.

Para allanar el camino hacia la reconciliación se debe abordar tres tipos de paradoja, de acuerdo a lo que expresa el texto de Lederach; la primera paradoja nos habla de la aceptación del pasado doloroso y la articulación a largo plazo de un futuro interdependiente; una segunda paradoja que facilita el encuentro para la verdad y la misericordia; y una tercera paradoja donde se reconoce la necesidad de dar tiempo y espacio a la justicia, a la paz y a la enmienda de los daños ocasionados por las partes.

Una palabra fundamental en los textos de Jean Paul Lederach, es el concepto de transformación, el cual es retomado en el texto citado “Construyendo la paz: reconciliación sostenible” porque para el autor es necesario cambiar el concepto de resolución de conflictos, por el de transformación de conflictos. Lederach, hace referencia a que, para alcanzar la transformación del conflicto se requiere de un marco integrado que comprenda todo el proceso donde se tenga en cuenta la progresión del conflicto y la sostenibilidad de su transformación a partir de roles, funciones y actividades.

Previo al concepto de transformación Lederach habla de una gestión de la crisis que les permita a las personas, no solamente dar respuesta a los problemas y conflictos inmediatos, sino también proyectarse a las soluciones a largo plazo, teniendo como base las causas originarias de la crisis. Es así que menciona tres niveles, a saber:

Nivel de prevención, donde las personas ven la necesidad de dar respuesta a la crisis, pero a su vez de aprender de estas situaciones con el fin de prevenirlas y de que no se vuelvan a repetir posteriormente, implica además una preparación de las personas para afrontar retos similares a futuro.

Nivel de visión: donde la mirada se posa en el tipo de estructuras políticas, sociales y el tipo de relaciones que se quiere obtener a mediano y largo plazo.

Nivel de transformación: se direcciona a través de la pregunta ¿Cómo pasamos de la crisis al cambio deseado? Un enfoque integrador, para el cambio supone que todos los niveles son estratégicos en aras de lograr la transformación deseada; según Lederach, esta estrategia se da en tres formas:

1. Debemos desarrollar la capacidad para pensar en el diseño del cambio social en unidades temporales de décadas, a fin de unir la gestión de crisis y los marcos temporales orientados al futuro a largo plazo.
2. Debemos entender los problemas de la crisis con relación a raíces sistémicas, y desarrollar enfoques que afiancen los problemas dentro de un grupo de relaciones y aun así proporcionen conexión con los subsistemas.
3. Debemos reconocer el potencial integrador de los líderes del nivel medio, quienes por su locus dentro de la población afectada pueden tener una capacidad especial para cultivar relaciones y perseguir el diseño del cambio social a un nivel de subsistema que contribuya a unir las conexiones verticales y horizontales necesarias para mantener un proceso de cambio deseado. (Lederach, 1998, p. 110).

Estas unidades y marcos temporales, las raíces sistémicas y el potencial integrador de los líderes para acceder hacia la transformación del conflicto, es un tema frecuente en los textos de Lederach, lo que nos permite deducir que la resolución de los conflictos no es una meta que llega con los acuerdos que realizan las partes, sino que permanece en constante cambio, traslación, por eso el autor habla de transformación y no de resolución.

Este marco temporal lo menciona en otro de sus textos, *Un marco englobador de la transformación de conflictos sociales crónicos*, donde el autor menciona que para pensar en una transformación del conflicto a largo plazo hay que pensar primero en pasos pragmáticos a corto plazo. De tal modo que, para Lederach, pensar el conflicto paso a paso significa ir recuperando paulatinamente la confianza que se ha perdido en medio, sentimientos de desconfianza, sospecha, y percepciones que se llevan al extremo por parte de los involucrados en el conflicto. Para poder pensar en el paso a paso es necesario la presunción de la buena fe que tienen las partes con relación a sí mismos, ya que, si una de ellas no intuye la buena fe de la otra y atribuye su negociación a intereses más ventajosos, será imposible construir el ambiente de confianza que se requiere para dar los primeros pasos. Esos primeros pasos parten, según Lederach, del interés de las partes por buscar un cambio.

De acuerdo con Lederach, las partes deben centrarse en el marco del proceso, y desde allí se evidencia la buena fe de cada una de ellas; por el contrario, el iniciar por el contenido del proceso puede colocar en primera fila las diferencias, incompatibilidades, intereses particulares que son precisamente los que les tienen en conflicto. Es por esto que para el autor se hace necesario fijar el marco del proceso que le dé seguridad y confianza a las partes; esto mediante interrogantes acerca de cuál es el proceso que desean, qué criterios se deben tener en cuenta en dicho proceso, a qué nivel se deben iniciar las conversaciones, si es conveniente tener intermediarios y con qué

funciones; preguntas sobre el cuándo, el cómo, de qué manera y para qué, se centran directamente en este primer paso del proceso. En este sentido, es importante que el proceso no se centre en dar soluciones inmediatas, sino que se proyecte a largo plazo en una transformación duradera del conflicto.

Para Lederach, es muy importante también fijar el cuadro final, donde se apunte a los resultados, pero para tomarlos como punto de partida en ese paso a paso del proceso, es una especie de visualización de lo que podría ocurrir para poder plantear estrategias que permitan llegar al destino de una manera segura y bajo un clima de confianza, en el que ambas partes estén apuntando y caminando hacia la misma dirección.

En este texto, Lederach se refiere a un último enfoque, el enfoque englobador, donde se intenta conciliar las estrategias que buscan soluciones a corto plazo, con aquellas que se proyectan a largo plazo y que se busca sean duraderas. Es así que se crea una interdependencia entre dichas estrategias que crecen mutuamente en el transcurso del proceso. De tal manera que el enfoque englobador se inserta en un marco temporal donde se relacionan las estrategias que dan respuestas inmediatas y respuestas a futuro con relación a la transformación del conflicto.

Un concepto interesante en Lederach, además del de transformación de conflictos es el de infraestructura de paz, en el cual indica que para que se consolide un marco englobador que tenga en cuenta un antes, un durante y un después, se hace necesaria la inclusión de distintos actores del conflicto, no solo la cúpula que representa a las mayorías, sino también a los líderes medios, y a los líderes de la base. Todos estos esfuerzos estarán enfocados en última instancia en construir una base social de paz.

Para Lederach, una base social de paz implica involucrar en la transformación del conflicto, de manera permanente a aquellos que lo viven directamente y que deben adquirir las herramientas y habilidades necesarias para hacer que esa transformación perdure y no se pierda cuando ya no esté en el escenario el conciliador o el gestor de paz externo, sobre el cual muchas veces se descarga la tarea y la fe de que unirá a las partes.

Me he dado cuenta de que, sobre todo en los conflictos crónicos, se le da más importancia a los recursos externos que a los internos, tanto a nivel de recursos humanos como a los modelos de transformación de conflictos. El enfoque englobador de largo plazo, sin embargo, parte de que la transformación debe estar enraizada en el contexto y en la gente implicada. Tal enfoque tiende naturalmente a la promoción y construcción de una base social de paz “in situ”, tendencia que se basa en una serie de principios básicos. (Lederach, 1994, p.12).

Para Lederach, los principios que guían la construcción de una base social de paz, son básicamente: el refuerzo de la población nativa, esto es la creación de espacios para la participación activa de aquellas personas del lugar que viven y son parte del conflicto; Relevancia de la cultura, ya que la mayoría de los modelos de transformación de conflictos aplicados en un lugar son externos, exportados de otra cultura donde se han aplicado, desconociendo las estrategias locales que pueden nutrir la transformación que se desea obtener; Compromiso a largo plazo, además de referirse al compromiso de las partes inmersas en un conflicto, hace un llamado a la necesidad de comprender que así se requieran soluciones rápidas en inmediatas, debe entenderse la transformación como un proceso que implica proyecciones a largo plazo.

El texto *El Pequeño Libro de la Transformación de Conflictos*, de Jean Paul Lederach, se presenta como una respuesta oportuna a las disertaciones existentes en Latinoamérica acerca de la

viabilidad de los conceptos que versan sobre la resolución de conflictos y la gestión de conflictos. Para Lederach el término más acorde para abordar la esencia de las confrontaciones es el de transformación de conflictos, este sería para el autor un concepto preciso, ya que trasciende la resolución de problemas específicos y emergentes. La efectividad de la transformación se fundamenta en dos realidades verificables: el conflicto es normal en las relaciones humanas y además es un motor de cambio.

Identificar las causas del conflicto es un aspecto fundamental en la investigación sobre la paz, desde allí se enfoca el proceso de transformación. En el texto citado, Lederach identifica alrededor de nueve causas de conflicto: la interrupción del curso natural de las relaciones, el estar atentos a cosas que se daban por hechas, no aceptar las cosas tal como se presentan, gastar tiempo interpretando y reinterpretando lo que significan dichas cosas, el tornar difícil la comunicación, dificultad para escuchar lo que realmente nos están diciendo a menos que estén de acuerdo con nosotros, no comprender realmente lo que pretende la otra persona, pasar de la molestia a la ansiedad, incluso al dolor; experimentar una sensación de creciente afán que nos lleva a un sentido de frustración que se incrementa a medida que el conflicto avanza.

Según Lederach, para abordar la transformación de conflictos se deben tener tres lentes: uno para ver la situación inmediata; otro, para ver más allá del problema que se presenta, y un tercero que sirva de marco conceptual que mantenga estas perspectivas unidas.

Primero necesitamos un lente para ver la situación inmediata. Segundo, necesitamos otro para ver más allá del problema que se presenta, encaminado a los patrones más profundos de la relación, incluyendo el contexto en el cual el conflicto halla su expresión. Tercero, necesitamos un marco conceptual que mantenga estas perspectivas unidas y que nos permita conectar el problema emergente con los patrones más profundos de relaciones.

Dicho marco puede aportar una comprensión global del conflicto, a la vez que crea una plataforma que permite abordar tanto los temas emergentes, como los cambios requeridos en el nivel de los patrones más profundos de las relaciones. (Lederach, 2009, p. 11).

El enfoque de transformación de conflictos tiene como propósito generar procesos de cambio constructivo que partan directamente del conflicto. Mediante este proceso se logra aprender acerca de los patrones de conducta y abordar estructuras relacionales y a su vez, nos da la posibilidad de brindar soluciones concretas a problemas emergentes.

Esta transformación requiere dar respuesta a los flujos y reflujos de los conflictos que se presentan, apreciándolos como oportunidades vitales para crear procesos de cambio constructivo enfocados a reducir la violencia e incrementar la justicia. Lederach menciona que la clave se encuentra en asumir una predisposición activa para reconocer en el conflicto su potencial catalizador de crecimiento. En esta línea se concibe el episodio particular del conflicto inmerso en un patrón general y no como un acontecimiento aislado.

Esto implica atender el conflicto como un acontecimiento natural de la experiencia humana al que no puede darse respuestas inmediatas, ya que a través de él se innova y se plantean cambios profundos al interior de las relaciones humanas. Este cambio requiere de un proceso de construcción que busca entender el conflicto, no negarlo o evitarlo. Este proceso en su configuración transformacional busca el tránsito del conflicto desde su ser destructivo hacia su ser constructivo.

Para Lederach, enfocarse en el proceso es la llave de la transformación de los conflictos, lo que implica ver, comprender y responder a los distintos problemas emergentes en el contexto de las relaciones humanas. De esta manera, la transformación del conflicto se queda en un simple

ideal o utopía, si no tiene la capacidad de dar respuesta a los desafíos, necesidades y realidades del contexto que busca intervenir o transformar. Es así que no puede visualizarse la paz como un estado final, como algo estático, sino como una realidad en constante evolución.

En esta perspectiva de la transformación de conflictos se requiere: identificar los temas emergentes que se presentan en un episodio de conflictos, a la vez que supone reconocer sus patrones y causas subyacentes; se debe abordar el tema de la justicia y actuar de manera equitativa; las personas deben participar y tener voz en aquellas decisiones que afectan sus vidas; se deben tener en cuenta los patrones que generan la injusticia para cambiarlos en el nivel de las relaciones y de las estructuras. En este proceso el diálogo juega un papel crucial en los niveles interpersonal, social y estructural. Lederach refiere que no es el único mecanismo, pero es esencial.

Una apreciación relevante en este proceso de transformación de conflictos es el concepto de cambio, frente al cual Lederach indica que al igual que el conflicto es natural en las relaciones humanas, el cambio también lo es. Cambios que se dan en lo personal, lo relacional, lo estructural y lo cultural. En lo personal desde lo cognitivo, lo emocional, lo perceptivo y lo espiritual; a nivel relacional, desde el cara a cara, la interdependencia, aspectos expresivos, comunicativos e interactivos del conflicto. Desde lo estructural, el cambio resalta las causas subyacentes al conflicto, así como los patrones y variaciones que provoca en las estructuras sociales, políticas y económicas. En cuanto a lo cultural, se centra en los patrones más amplios de la vida del grupo.

En el capítulo cinco del Pequeño libro de las Transformaciones, Lederach busca crear un puente entre los conceptos de resolución de conflictos y el de transformación de conflictos. En esta búsqueda plantea que es necesario identificar el panorama a través de una visión estratégica que valore y desarrolle planes y respuestas específicas para los problemas emergentes; de esta manera el panorama permite identificar el propósito y la dirección.

Si es importante dar respuestas inmediatas a los problemas emergentes a través de la resolución de conflictos, es esencial pensar en su transformación, ya que solo ella conduce al cambio contemplando la situación en curso y la situación nueva. Por esta razón Lederach plantea una pregunta necesaria para quien busca transformar un conflicto ¿Cómo acabamos con algo indeseado y construimos algo que sí deseamos? Para responder a ello se hace necesario centrar la atención en el contexto de los patrones de las relaciones y esto implica ver más allá de la resolución del conflicto para identificar el epicentro del mismo.

Esto requiere una visión de largo alcance que vaya más allá de la preocupación por las necesidades inmediatas. En vez de un enfoque que es conducido por la crisis, la transformación busca activamente una respuesta estratégica a la misma. La presión por resolver lleva a procurar alivio de corto alcance al dolor y la ansiedad, negociando respuestas a los problemas del momento. Sin embargo, estas respuestas pueden o no dejar intocado el contexto y los patrones de las relaciones más profundas que fueron las causas de los problemas.

Finalmente, a cada perspectiva le acompaña un punto de vista del conflicto. La resolución ha tendido a enfocarse en los métodos para des-escalar el conflicto. La transformación involucra, tanto el des-escalamiento del conflicto como el compromiso con éste, e incluso la escalada, en búsqueda del cambio constructivo. El cambio constructivo requiere una variedad de roles, funciones y procesos, algunos de los cuales pueden aún evidenciar la existencia de un conflicto. (Lederach, 2003, p. 35)

De tal manera que, abordar el panorama de la transformación del conflicto implica crear un mapa donde se plasmen tres componentes relevantes: la situación actual, el horizonte de futuro

y, por último, el desarrollo de procesos de cambio. En esta línea se trasciende al plano de la solución operativa para dar un paso a la solución concertada del conflicto a través de las miradas de cada una de las partes; esto sugiere una reducción de la violencia y una manifestación progresiva del conflicto cada vez a mayor escala. De acuerdo con Lederach, la transformación negocia tanto las soluciones como las iniciativas de cambio social, lo cual implica ver más allá de los problemas que se van presentando, abordando los patrones profundos y siempre en busca de respuestas creativas que respondan a necesidades e interrogantes reales.

En el Pequeño libro de la Transformación de Conflictos, Lederach hace referencia a algunas metáforas que recrean el progreso, el estancamiento y la marcha de los cambios que se generan en cualquier nivel social. Este cambio se muestra como una secuencia circular en la cual al principio se ven que las cosas avanzan, luego las cosas parecen chocar con un muro u obstáculo, luego éstas parecen dar un paso atrás y en algunos casos parecen colapsar. Es por esto por lo que para Lederach es importante mantener una visión unitaria de la perspectiva lineal y circular en todo proceso de cambio.

Esta transformación vista desde el punto de vista de progresos y retrocesos debe apoyarse en la necesidad de ofrecer una solución a los conflictos y a los problemas que surgen en la inmediatez, pero mirando en lontananza, es decir buscando soluciones que prevean las futuras manifestaciones del conflicto. De esta manera los procesos transformativos brindan respuestas adecuadas y oportunas a problemas emergentes, pero también buscan dar respuesta a la futura repetición de los episodios del conflicto.

Esta atención presente y futura del conflicto aborda los patrones sistémicos y relacionales más profundos y de largo alcance, los cuales generan constantemente expresiones del conflicto de manera violenta y por lo general, destructivas.

Para Lederach los problemas que se presentan en la inmediatez o en la actualidad pueden generar la oportunidad para reconocerlos, e incluso, para comprenderlos, pero no tienen la capacidad de cambiar de manera positiva lo que ya ha trascendido. Por otro lado, para generar un cambio positivo se requiere la capacidad para reconocer, entender y reparar lo que ha sucedido y a partir de allí se requiere de la habilidad para crear nuevas formas de interacción, para construir relaciones y estructuras con perspectiva de futuro.

En el capítulo octavo del Pequeño libro de Transformación de Conflictos, Lederach enuncia una serie de prácticas que apuntan a desarrollar las capacidades requeridas en el proceso de transformación de conflictos. En la práctica uno el autor hace referencia a la necesidad de ver los problemas presentes como una ventana. Allí se requiere evitar la urgencia que busca llevarnos hacia una solución rápida del conflicto.

En este escenario, juega un papel importante la empatía que busca entender la situación de la otra y otras personas, o de la otra parte o grupo, pero sin pretender involucrarse en el espiral de sus angustias y temores.

De igual manera, se hace necesario desarrollar la capacidad para crear opciones de respuesta que tomen en serio los problemas emergentes, donde se distinga entre el contenido del conflicto y su contexto.

En la práctica dos, se requiere la capacidad para integrar múltiples marcos temporales para poder dar respuesta en el corto plazo a los problemas emergentes y para establecer estrategias de largo plazo. De tal modo que, si las personas inmersas en un conflicto buscan su transformación, y pueden ver el qué, el cuándo y el por qué pasan las cosas, pueden comprender la idea de solución inmediata del problema y plantear el cambio estratégico de largo plazo.

En la práctica tres, se requiere desarrollar la capacidad para plantear las energías del conflicto como dilemas. Al abordar el conflicto a través de sus dilemas y paradojas se presenta la posibilidad de que éste no sea considerado como un asunto de incompatibilidades absolutas. De manera contraria se estaría manejando la incompatibilidad siempre en términos de esto o aquello, en términos excluyentes y contradictorios. Lederach, menciona que una de las maneras que le ha sido útil para dejar de pensar en términos excluyentes e incompatibles ha sido pensar y formular perspectivas desde la frase “y al mismo tiempo”. ¿Cómo podemos abordar A y al mismo tiempo construir B?

Aprendimos a reconocer la legitimidad de metas y energías diferentes, pero no incompatibles dentro del marco del conflicto. En vez de aceptar un marco de referencia que nos ubicaba en una posición de elegir entre energías opuestas, replanteamos las preguntas con el fin de mantenerlas ambas al mismo tiempo. ¿Cómo podemos construir capacidades para la paz en este escenario, y al mismo tiempo, crear mecanismos de respuesta para la distribución de ayuda humanitaria? La propia formulación de la pregunta crea una capacidad para reconocer las energías subyacentes y desarrollar procesos integradores, así como respuestas que las mantengan unidas. (Lederach, 2009, p. 57)

En la práctica cuatro se requiere desarrollar la capacidad para convertir toda complejidad en aliada para la transformación, en aliada y no en enemiga. Lederach dice que no estamos limitados para tener unas cuantas opciones, sino por nuestra propia incapacidad de experimentar el amplio campo de potencialidades ofrecidas por todas las opciones disponibles.

En la práctica cinco, se requiere desarrollar la capacidad de escuchar e incluir las voces de la identidad. Desde esta perspectiva, se debe buscar el epicentro del conflicto, los patrones del contexto que sostienen la situación emergente. En esta práctica salen a relucir los principios guía

de la transformación de conflictos: la honestidad, el aprendizaje constante e intercambio acertado. Dicha transformación requiere de un proceso donde se creen múltiples formas para abordar la identidad, un proceso que incluya las percepciones de las personas y que intente entender dónde se originan éstas.

En el capítulo nueve del Pequeño Libro de la Transformación de Conflictos, Lederach trae a colación una situación tensión donde un grupo de ciudadanos estaban inconformes con el actuar de la policía. En este contexto Lederach intenta ubicar el epicentro del conflicto para ejemplificar el proceso de transformación. En este proceso se identifican distintos pasos:

1. Hay un patrón repetitivo de episodios.
2. Los patrones relacionales se perciben en la manera como las personas y la policía han interactuado a lo largo del tiempo.
3. Los patrones estructurales se expresan en cómo unos y otros perciben el papel, responsabilidades y expectativas de la contraparte.
4. Los patrones de identidad: cómo unos y otros perciben la ciudad.
5. La interdependencia y los modelos de poder inscritos en las relaciones expresan en expectativas y frustraciones, temores y esperanzas. (Lederach, 2009, p. 70)

Lederach menciona que al proponer un proceso de respuesta a la situación inmediata, es necesario pensar en si existen maneras de construir un nuevo mecanismo de respuesta permanente a los problemas emergentes. De tal modo que si, un grupo consultor o facilitador definitivamente debe trabajar en el proceso inmediato, debe convertirse en un mecanismo facilitador para una propuesta continua de la comunidad a problemas de mayor envergadura.

En el capítulo diez del Pequeño libro de Transformación de Conflictos, Lederach concluye que la clave de la transformación de situaciones complejas consiste en adquirir la capacidad de considerar múltiples alternativas de respuesta, entendiendo que la transformación se construye a partir de las contribuciones de los diferentes enfoques de la resolución de conflictos e integra sus diferentes aportes y fortalezas.

Según Lederach, el cambio importante implica dejar de lado los patrones violentos y destructivos que pretenden imponerse como salidas al conflicto y construir capacidades que sean creativas, receptivas, constructivas y para nada violentas.

Esta mirada particular de los autores Brito, Zehr, Galtung, Hueso y Lederach con relación al tratamiento que se le debe dar a los conflictos, ofrece un andamiaje férreo al momento de abordar las distintas manifestaciones de los conflictos que se presentan dentro y en el entorno de las instituciones educativas. Las violencias directa, estructural y cultural, tiene ahora un reconocimiento contextual de sus manifestaciones, como la agresión física y verbal, las relaciones asimétricas de poder, y la naturalización de los distintos conflictos que se presentan en el entorno escolar.

De acuerdo con Galtung, la violencia cultural parece tomar un papel especial en los demás tipos, y de este modo, puede evidenciarse que el escenario escolar no es ajeno a su repercusión directa. En este sentido se observa el hecho en que la naturalización de la violencia, y su asentamiento en la construcción cultural, hace que haya una legitimación de la misma y que el reproche social que normalmente recae sobre sus acciones tienda a desaparecer.

En el ámbito escolar los estudiantes se familiarizan con diversos tipos de abusos y violencias al punto que creen que son merecedores de ella y que es normal que se les victimice de

algunas formas, ya que sus manifestaciones son costumbres en su grupo familiar y en su contexto barrial.

Esta naturalización o normalización de la violencia hace que, en muchos casos, los mismos estudiantes la reproduzcan al interior de la escuela mediante prácticas lesivas hacia sus compañeros de clase, e incluso hacia sus docentes y directivos. Estudiantes agresivos verbal y físicamente, reincidentes en faltas disciplinarias de este tipo prenden las alarmas de la institución frente a posibles irregularidades frente a los tratos que recibe de sus progenitores o cuidadores. Cuando a través de diálogos con directivos y psicólogos de la institución se evidencia que el estudiante no manifiesta algún tipo de arrepentimiento frente a sus actuaciones reprochables, porque aduce que los demás merecen ser tratados así y que el derecho que le asiste es violentarlos por ello, se reconoce de manera latente la apreciación cultural de la violencia que se replica una y otra vez en estos escenarios escolares.

Es esta la razón por la cual se hace necesario visibilizar los distintos tipos de violencia abordados por Galtung, y dar un paso adelante hacia su tratamiento a través de distintos caminos que converjan en la concientización de los individuos inmersos en múltiples conflictos, y de igual manera la construcción de relaciones de respeto donde se adquiera la capacidad de establecer una comunicación asertiva con las personas con quienes se interactúa a diario y que piensan diferente entre sí.

Es en este punto donde toma especial relevancia la mirada de Jean Paul Lederach, con relación al tratamiento que se debe dar a los conflictos para que no deriven en actos violentos que vulneren la humanidad de los individuos integrantes de un grupo social determinado. Es importante recordar que para Lederach el concepto de resolución de conflictos se queda corto en los intentos diversos que se han tenido para poner fin a las confrontaciones que se vienen

presentando hace muchos años en Latinoamérica. En que el corto alcance de la resolución de conflictos radica precisamente en su intento ambicioso por cortar de tajo las diferencias que lo alimentaron. Por este motivo, para Lederach el concepto y, más que ello, la herramienta para atender las distintas tensiones que se generan entre los individuos y grupos sociales es la transformación de los conflictos, y una transformación no es un intento que busque eliminar los problemas de tajo, es un proceso que implica mirar con varios lentes la realidad circundante para atender a los distintos intereses que se encuentran en contraposición y a los sujetos que han tratado de imponer su voluntad a través de la violencia.

Para Lederach el conflicto es la oportunidad vital que permite a los sujetos crear procesos de cambio constructivo que busquen disminuir la violencia e incrementar la justicia; pero para esto es necesario generar cambios en los patrones de conducta y es aquí donde se requiere un proceso en lo personal, lo relacional, lo estructural y lo cultural. A este respecto, el papel de la educación entra a cobrar especial relevancia, ya que su materia prima son los individuos, y son precisamente estos quienes tienen la posibilidad de afrontar de diversas maneras el mismo punto de tensión.

Para el propósito de Lederach, frente a la transformación del conflicto se requiere trascender el afán por su resolución, por crear acciones inmediatas tendientes a su culminación, lo que puede generar una gran angustia y ansiedad y es allí donde se evidencia un mayor fracaso al constatar que la violencia en vez de menguar, recrudece.

Para llevar la teoría de la transformación de conflictos al contexto escolar, se requiere la visión estratégica que propone el autor con relación a la visualización del panorama que ayuda a no perder de vista el propósito y la dirección. Reconociendo que la resolución solo se queda en buscar la conclusión al problema, mientras que la transformación es el camino hacia el cambio

progresivo, contempla las situaciones inmediatas sin angustiarse por eliminarlas y va siempre de cara a la pregunta: ¿Cómo acabamos con algo indeseado y construimos algo que sí deseamos?

6.2 Marco conceptual

“cada acto tiene una consecuencia, no solo para quien lo comete y a quien afecta, sino para todo el conjunto social en el que ocurre” (Ministerio del Interior y de Justicia, 2008, p. 16).

Dentro de las acciones disciplinarias que se desarrollan al interior de las instituciones educativas, se hace cada vez más evidente la necesidad de tomar distancia de aquellas sanciones adheridas a la justicia retributiva, las cuales buscan dar al infractor una sanción directamente proporcional a la falta efectuada.

La epistemología de la educación ha mostrado innumerables veces que los resultados esperados en cuanto al redireccionamiento de la conducta de los sujetos disciplinados no han sido satisfactorios; ya que, independientemente del rigor de las sanciones, los estudiantes continúan reincidiendo en sus acciones. Es por esta razón que se hizo necesario dar el paso de la justicia retributiva hacia la justicia reparativa; esta última basada en la verdad, en la reparación, en la justicia y en las garantías de la no repetición.

En esta línea entendemos que la escuela hace una sustracción del concepto de justicia reparativa que se ve en los grandes escenarios de la justicia transicional para lograr una aplicación de las dinámicas de la negociación que repercutan en una solución concertada y efectiva de las diferencias que se presentan entre las partes involucradas en diversos conflictos.

El concepto de Justicia Restaurativa (JR) ha tomado fuerza a partir de la década de los 70, donde se toma como referencia las metodologías empleadas en Irlanda del Norte, y cuyo modelo involucra a la comunidad circundante a los actores del conflicto para poder dimensionar los efectos del daño y poder evidenciar las respectivas responsabilidades para direccionar una solución concertada, diplomática y que satisfaga las necesidades de las partes.

Dentro de los conceptos de la JR se encuentran aspectos centrales como la concepción del delito en relación a su dimensión social, comprendiendo que las conductas punibles involucran miembros de la comunidad y, por ende, según Britto (2010): “sus consecuencias y claves para la búsqueda de resolución están en la comunidad misma” (p.21). Así, la JR tiene como finalidad restaurar el tejido social a través de movilizar la responsabilidad personal y social del ofensor, la reparación de la víctima y la reintegración de las partes afectadas a la comunidad. En consecuencia, este proceso busca involucrar, en la medida de lo posible, a todos los afectados por el delito, con el fin de determinar de manera conjunta los daños, necesidades y obligaciones de las partes afectadas y así reparar el daño causado (Zehr & Gohar, 2002).

Esta nueva concepción de la Justicia Restaurativa vuelca su mirada sobre el entorno, lo que hace que el conflicto trascienda el plano de lo personal y adquiera una dimensión social; es decir, con cada afectación personal ocurrida entre particulares se lesiona el tejido social, el cual solo puede ser reconstruido mediante la disertación, el diálogo constructivo y la generación de espacios de mediación.

En esta perspectiva la justicia restaurativa pretende que las partes sean conscientes de sus obligaciones frente al hecho que generó la confrontación. De igual manera busca el encuentro entre

la víctima el ofensor y la comunidad, en aras de buscar la reparación de los afectados mediante la identificación de sus necesidades. Es importante que el reconocimiento del error y el ánimo de reparar los perjuicios sea un punto crucial en este tipo de justicia.

Es a través del diálogo que puede generarse en estos espacios de mediación lo que debe afianzarse para poder dar respuestas a las necesidades de las partes a través de la reparación material, emocional y simbólica, que sienta un precedente enfocado en la no repetición de aquellas acciones lesivas que generaron el conflicto emergente.

Dentro del proceso de las prácticas restaurativas se debe reconocer la dignidad humana en todo momento y garantizar sus derechos, en este sentido se busca el trabajo articulado entre el Estado, la familia y la sociedad, partiendo de la premisa de que el victimario puede corregir sus actuaciones y reparar los daños generados.

El Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en Colombia nace como un conjunto de normas, principios y procedimientos, que implican la articulación de diferentes sectores institucionales, ramas del poder público, entes del gobierno, la familia y la sociedad, bajo el principio de corresponsabilidad. Su objetivo es garantizar el ejercicio de los derechos y libertades de los adolescentes, asegurando su pleno desarrollo, el reconocimiento de su igualdad y su dignidad humana. (Creciendo para la paz, 2018).

De esta manera se enfatiza en el concepto de corresponsabilidad donde las actuaciones de unos particulares involucran a la comunidad, y la misma debe tomar medidas en la solución de los conflictos en los que se ven involucrados sus miembros.

En el tema de las prácticas restaurativas se ha dado un paso adelante al sistema penal de corte retributivo; lo que se busca no es la sanción retributiva sino reparativa, educativa, protectora y restaurativa. Bajo este paradigma la escuela asume la sanción como una oportunidad de reflexión, donde los sujetos involucrados en alguna confrontación tengan la posibilidad de reevaluar sus actuaciones y se proyecten por encima de sus intereses hacia una solución concertada.

En esta comunicación asertiva deben confluír las bases del respeto mutuo, respeto por la dignidad humana y por los derechos humanos. De este modo, la mediación se convierte en un espacio de gana-gana; donde las dos partes salen satisfechas al haber realizado un acuerdo conjunto que responde a las necesidades particulares de los involucrados.

Esta disertación dialógica evita la autotutela y favorece la aproximación hacia la justicia restaurativa; justicia que difiere de la jurisdicción ordinaria donde solo una de las partes gana en el proceso. De tal modo que, bajo la perspectiva de la retribución dos personas enemistadas por un conflicto salen peor de él en la medida de que a una de las partes se le quita la razón.

Se hace necesario enfatizar en el hecho de que una justicia restaurativa efectiva debe tener en cuenta diversos actores inmersos en el conflicto. En este sentido debe realizarse un encuentro entre víctima y agresor, debe haber un acercamiento a la comunidad; una adjudicación de responsabilidades; una reparación y restitución a las víctimas, una reconciliación con las comunidades afectadas y unas garantías factibles de no repetición.

Un espacio determinante para este proceso de diálogo es la reunión restaurativa, en la cual confluyen víctima, agresor, familia o comunidad de referencia y mediador, con el ánimo de analizar las consecuencias del delito o del hecho indebido y a partir de allí determinar las responsabilidades y posibles soluciones. De esta manera se busca dar protagonismo a las partes en

el planteamiento de sus necesidades y de su cobertura. Allí aparece la figura preponderante del mediador como un acompañante del proceso de mediación, como lo menciona el artículo de creciendo para la paz:

Considerada como un proceso en el que las dos partes del conflicto (autor y receptor) pueden reflexionar frente a lo ocurrido a través del diálogo y buscar opciones para transformar el conflicto, con la ayuda de un tercero llamado mediador (Terre des hommes-Lausanne Brasil, 2013). Esta metodología invita a que el tercero desarrolle determinadas habilidades de escucha activa, creatividad en la dinamización de los diálogos y “sobre todo, sensibilidad para comprender los conflictos” (Terre des hommes-Lausanne Brasil, 2013, pág. 79).

Esta figura del mediador busca acentuar en el papel de tercero neutral que propicia el encuentro entre las partes y se convierte en el garante de los derechos de las personas que confluyen en la reunión restaurativa.

Importancia de la formación de docentes en justicia restaurativa:

En los últimos años ha tomado fuerza el concepto de justicia restaurativa a nivel social, a tal punto que algunas ciudades como Hull en Inglaterra han buscado hacerse acreedoras del título de ciudades restaurativas. De igual manera se evidencia la necesidad de proyectar estas prácticas en las aulas de clase; ya que es allí donde repercuten a escala las situaciones que se desarrollan a nivel macro en el constructo social.

Es así como el reto del sistema educativo no recae solo en la aplicación del modelo de la justicia restaurativa en las aulas de clase; sino en la capacitación de los maestros para afrontar

diversas situaciones desde este enfoque. Es por tal razón que las facultades de educación han incorporado en sus currículos asignaturas enfocadas en el aprendizaje de medios alternativos de solución de conflictos y en educación para la paz.

Dentro de esta formación se hace énfasis en el conocimiento de las dinámicas de los conflictos sociales y en la necesidad de aprender a pensar en las pretensiones de las partes para crear un ambiente propicio a la discusión y a la escucha atenta de las diferencias; punto crucial para la búsqueda de escenarios de encuentro y solución concertada.

Una formación férrea de los docentes en materia de las prácticas restaurativas de aula le permitirá a la comunidad educativa tener más acierto en los procesos de restablecimiento de derechos que inician mediante la identificación de las vulneraciones y la activación de la ruta pertinente al caso particular atendido. De esta manera los propósitos de dichas prácticas se evidencian mediante: la promoción de relaciones de diálogo entre estudiantes que evidencian algunas diferencias, la adquisición de estrategias enfocadas a obtener una mirada conjunta del conflicto, la implementación de estrategias que favorezcan la interacción entre los estudiantes y la negociación de sus intereses, promover el apoyo solidario frente a los intereses de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Las aulas de clase se verán favorecidas significativamente mediante la implementación de las prácticas restaurativas a raíz de que propician la participación activa y la concertación entre las partes involucradas en los conflictos; incentiva el trabajo colaborativo y el apoyo entre las partes; favorece la autonomía y la iniciativa de las partes frente a la solución de sus diferencias; invita a resolver los problemas mediante el diálogo; favorece la comunicación abierta donde todos son escuchados sin distinción.

Si se tiene en cuenta que el conflicto puede ser un elemento positivo de las relaciones humanas, con mayor razón en el aula de clase se convierte en el centro de la convivencia escolar. El conflicto como punto de partida para la reflexión pedagógica permite la auto evaluación de las acciones propias y ajenas y de este modo ponderar su procedencia o viabilidad en términos éticos y morales. Es así que el conflicto se convierte en una oportunidad de construcción, y por tal motivo, en una herramienta útil para los docentes quienes pueden generar cambios significativos en las interacciones de los estudiantes que les son encomendados.

El diálogo entre los alumnos a través del que emergen puntos de vista diferentes proporciona a cada uno de ellos la oportunidad de considerar un problema desde perspectivas distintas, pudiendo adoptar así una actitud más abierta hacia los juicios propios y mejorar las interpretaciones elaboradas. El diálogo contribuye de esta manera a un mejor conocimiento de uno mismo y al desarrollo de un grado de abertura suficiente que permita estar dispuesto a modificar los propios juicios, no tener miedo a no saber y atreverse a entrar en conflicto con un mismo, con sus propias interpretaciones y acciones. Asensio (2004) hace hincapié en esta idea al afirmar que dialogar permite conocer mejor al otro pero también descubrir lo menos aparente de cada uno de nosotros, lo más oculto a nuestra propia mirada. (Pomar Fiol, 2013, p. 94).

Esta concepción del conflicto permite la creación de espacios de mediación donde los partícipes de este vuelquen las miradas sobre sus actos, sobre sus intereses y sobre sus ánimos de conciliación diplomática a través del diálogo. Es así como la tarea de la mediación enfocada hacia unas prácticas restaurativas no solo debe centrarse en el saber del docente y del estudiante, sino también en el saber hacer desde la emocionalidad.

Es importante reconocer que en todo conflicto emerge un juego de emociones, de iras, de descontento, de incomodidad, de antipatía, emociones que de no ser atendidas asertivamente pueden desencadenar una confrontación física y verbal entre las partes que allí convergen. Es por esta razón que el maestro que implemente las prácticas restaurativas de aula debe ser un profundo conocedor de la condición humana. Este maestro debe manejar el concepto de inteligencia emocional y ponerlo en juego cada vez que las situaciones del aula lo requieran.

En la pedagogía del maestro también se concibe la enseñanza de la inteligencia emocional, de capacitar al educando para que no ceda a las emociones del momento y piense las consecuencias de sus acciones antes de verse involucrado en un conflicto a mayor escala.

Desde la concepción de la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de las otras personas, es evidente su papel fundamental en la profesión docente. Distintos autores (Fernández Domínguez y otros, 2009; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Palomera y otros, 2008) han señalado la importancia de la educación emocional en la formación del profesorado dirigida al desarrollo de competencias emocionales, tanto en beneficio del propio docente como para poder potenciarlas en su futuro alumnado.

La aparición reiterada en los diarios de prácticas de emociones tales como la inseguridad, el miedo, la desconfianza, el enojo e incluso la hostilidad ante determinadas vivencias en la escuela, hace necesario reforzar el compromiso del grupo en el análisis de las situaciones vividas y en la elaboración de propuestas de mejora, así como ofrecer modelos de acompañamiento. (Pomar Fiol, 2013, p. 95)

Es así como los manuales de convivencia, en comunión con la ley 1620 de 2013, han sumado esfuerzos para vincular en sus protocolos rutas integrales de atención que incluyan las activaciones de las mismas hasta el acompañamiento psico social que se le debe hacer a los estudiantes afectados mediante las prácticas restaurativas de aula.

Son muchos los escenarios donde los estudiantes manifiestan su gratitud cuando se sienten escuchados en espacios donde se realizan las prácticas restaurativas; el solo acto de poner en palabras su dolor y su inconformidad ya es un paso significativo hacia la configuración de la justicia integral que pretenden encontrar en quien depare la mediación escolar.

En este orden de ideas los estudiosos del tema reconocen que en el escenario escolar se presentan distintos tipos de conflictos que pueden resumirse en interpersonales e intrapersonales. La mayoría de los conflictos abordados desde los manuales de convivencia se centran en aquellos que se efectúan con el otro, o también en los conflictos grupales, ya que estos suelen evidenciarse notoriamente en la materialización de la violencia a través de: consumo de drogas, de alcohol, del vandalismo, el acoso escolar, el *bullying*, el ciberacoso, el porte ilegal de armas, la agresión física, verbal y psicológica, entre otras.

Dentro de esta amplia gama de manifestaciones del conflicto a través de la violencia, encontramos que el *bullying* es uno de los medios de agresión más recurrentes en el ámbito escolar; de tal modo que la normatividad vigente ha prendido las alarmas frente a esta forma de agresión dando la directriz a las instituciones educativas de incluir mecanismos de mediación al interior de las aulas que permitan la mitigación del acoso escolar.

El término *bullying* o matoneo hace referencia a la forma de acosar a una persona. Proviene de la palabra matón y se refiere a la acción de intimidar a partir de chistes mal

intencionados, que fomentan la discriminación por cualquier razón; el uso de apodosos humillantes y degradantes; las burlas y los retos entre pandillas que pueden llegar al maltrato físico, con golpes, patadas o empujones; los insultos por medio de llamadas telefónicas, mensajes de texto y redes sociales en las que se publican tanto imágenes como palabras que lesionan la dignidad e integridad de los niños, niñas o adolescentes. El Dr. Dan Olweus fue el primer gran denunciante del acoso escolar, en los años setenta, y es el creador del primer programa anti-acoso escolar en Noruega. (Caycedo y Concubo, 2016, p. 1734)

Uno de los mecanismos de contención del *bullying* a nivel nacional ha sido desarrollado por el programa de entorno protector, el cual busca identificar la vulneración de derechos, brindar atención oportuna a dichas vulneraciones, establecer procesos de restablecimiento de derechos e implementar prácticas restaurativas que redunden en la salvaguarda de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Los criterios recurrentes en la identificación del acoso escolar y del *bullying* se concretan generalmente en los siguientes aspectos: en la intimidación de las víctimas y la intensificación de las agresiones, haciéndolas pasar por un simple juego

Los componentes básicos a través de los cuales se considera se está frente a una situación de *bullying* son los siguientes: Intimidación del más fuerte sobre el más débil, existencia de dolo o intención de causar daño, agresión repetitiva en el tiempo

La manera impersonal como se efectúa el acoso escolar tiene diferentes manifestaciones como es el ciber acoso o el acoso a través de los mass media o de las redes sociales. A través de

esta modalidad los jóvenes publican fotos de la víctima y hacen comentarios ofensivos que atentan contra su dignidad y buen nombre. Hechos que ya se ven consentidos en los distintos manuales de convivencia de las instituciones educativas públicas y privadas.

Los diferentes tipos de vulneraciones a los que son sometidos los menores de edad, y los diversos tipos de conflicto interpersonales o intergrupales pueden darse en cualquier contexto del entorno en el cual se encuentra inmerso el menor; sea este el contexto familiar, educativo, recreacional, lúdico, etc. Por tal razón la comunidad educativa debe prender sus alarmas para detectar oportunamente las vulneraciones a sus derechos y poder reportarlos para realizar las acciones de atención y reparación pertinentes.

Algunos estudios asocian los distintos tipos de violencia con un código de comunicación o lenguaje que intenta transmitir un mensaje mediante su manifestación:

En las últimas décadas la violencia ha incidido notoriamente en la convivencia de las instituciones educativas de Villavicencio, por cuanto han aumentado notoriamente los conflictos, razón por la cual se hace necesario aplicar planes estratégicos que orienten las conductas agresivas de los niños, niñas y adolescentes, hacia conductas pacíficas que posibiliten la mediación y el buen trato diálogo y la aplicación de los valores y principios. Desafortunadamente los seres humanos utilizamos el conflicto y la violencia como formas de comunicación con el fin de obtener algo. Estos conflictos comienzan en la familia, como la primera institución socializadora y base de la sociedad, en donde se puede generar un ambiente hostil y conflictivo que incide en el segundo hogar que es la escuela o el establecimiento educativo. (Caycedo y Concubo, 2016, p. 1742)

Desde esta perspectiva se reconoce que la escuela es receptora de todas las dinámicas que surgen en el contexto y las reproduce en menor o mayor escala. De ahí la necesidad de formar a los maestros no solo en el conocimiento académico de su área, sino en competencias de comunicación asertiva que les permita identificar las diferentes relaciones que surgen al interior de la comunidad educativa y que de esta manera puedan plantear acciones pertinentes para salvaguardar los derechos de las personas que les son encomendadas y de las cuales asumen un rol de garantes.

Las diferentes disertaciones discursivas que se tejen con relación a las prácticas restaurativas de aula reconocen la naturalidad del conflicto en las relaciones humanas y a partir de los cuales se pueden generar oportunidades valiosas que ayuden a restablecer derechos y a reparar emociones; pero además a colocar en manos de las partes la solución a sus necesidades.

6.3. Marco legal

Punto de partida de las prácticas restaurativas de aula en la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo.

Nuestra sociedad ha ido paulatinamente reconociendo la importancia de proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes como pilar fundamental de una nación equitativa y justa, en aras a la construcción del ideal de Estado social de derecho que se promulga en nuestra carta magna. En este contexto toma especial relevancia, el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, donde se reconocen los derechos fundamentales del niño: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la

libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Puede notarse cómo a partir de la Constitución Política de 1991 se establecen tres aspectos importantes en nuestro país: el reconocimiento de los derechos fundamentales de los niños, se determinan las situaciones que merecen su protección, la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado frente a la asistencia y protección del menor, el papel de garante que tiene cualquier persona frente a los derechos de los niños; y un aspecto sumamente importante: la prevalencia que tienen los derechos de los niños sobre los derechos de las demás personas.

Posteriormente, se materializan en Colombia estos derechos de los niños, niñas y adolescentes, de una manera más puntual, a través del código de infancia y la adolescencia y su modificación a través de la ley 1878 de 2018. En el año 2013 se erige la Ley 1620, la cual crea el Sistema 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.

Todas estas regulaciones en materia de los derechos de los niños fueron precedidas por las directrices que se presentaron a nivel mundial a través de La Declaración de los Derechos del Niño en 1959 y la Convención de los Derechos del Niño del 20 de noviembre de 1989 y ratificada en Colombia por medio de la Ley 12 de 1991.

Como ha sido evidente en muchas ocasiones, la regulación de los derechos de los niños no ha hecho que desaparezca o por lo menos disminuya su vulneración, como lo refirió un artículo de 2015 publicado por la revista semana, denominado “El peligro de ser niño en Colombia” donde se plasma el fuerte llamado del defensor del pueblo para que se cree una alerta urgente frente a la situación lamentable de vulneración sistemática de los derechos a los que se enfrentan los niños en el País.

La desnutrición, muertes violentas, la falta de acceso a la educación, embarazos infantiles, trabajo infantil, negligencia y abandono, desplazamiento rural y urbano, maltrato físico y verbal, entre otros, son algunos de los actos que engrosan la lista que afecta a los menores de edad en nuestro país. Todas estas situaciones suelen desprenderse de un contexto cultural de violencia que parece establecerse con total naturalidad en nuestro territorio.

Dentro del marco normativo que rige nuestro sistema legal, encontramos literatura suficiente sobre el tema de restablecimiento de derechos y su aplicación desde las instituciones educativas. Algunas de las más representativas son las siguientes:

A nivel internacional:

- * DECLARACIÓN DE GINEBRA 1924: Texto que enfatiza en la existencia de ciertos derechos específicos para la infancia y en el cómo se debe trabajar en pro de su reconocimiento.
- * DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. 1959.: aprobada de manera unánime por 78 estados miembros que componían por entonces la Organización de Naciones Unidas.

- * CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. 1989: ley que los Estados parte deben asegurar para adoptar medidas especiales de protección y asistencia a los niños y niñas.

A nivel interno

- * CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA: especialmente el artículo 44 que habla de la corresponsabilidad en la asistencia y protección de los derechos del menor de parte de Estado, familia y sociedad; y de la prevalencia de los derechos de los niños sobre los demás.
- * LEY 1098 DE 2006: Código de Infancia y adolescencia; el cual establece normas sustantivas y procesales para la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y así garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades.
- * LEY 1878 DE 2018: la cual modifica algunos artículos del código de infancia y adolescencia, especialmente los que regulan el proceso de restablecimiento de derechos, colocando límites temporales que impidan la dilatación del mismo.
- * LEY 1620 DE 2013: la cual crea el Sistema 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.

Es a partir de esta normatividad, de manera particular, de la ley 1620 de 2013 donde se intenta reproducir en las aulas de clase las dinámicas estructurales de la justicia transicional, con sus consignas de justicia, verdad, reparación y no repetición. De esta manera se busca que los estudiantes puedan dirimir de manera dialogada y participativa los conflictos en los cuales se ven inmersos, tanto dentro de la institución como fuera de ella. En este escenario su promueven

procesos inclusivos y reparativos, que abogan por la responsabilidad individual y colectiva donde los actores directos puedan ser escuchados y plantear sus propias apreciaciones sobre el conflicto y plantear su posible solución.

Difiere bastante esta nueva apreciación del proceso disciplinario de la atención o sanción tradicional, donde imperaba el castigo acorde a la gradación de la falta. Este tipo de educación desde el castigo ha tenido una larga tradición en nuestro sistema educativo, como lo manifiesta la docente investigadora María Paulina Mejía Correa en su texto “Sobre el castigo dirigido a la infancia”, tradición que ha fundado su proceder en el famoso lema de que la letra con sangre entra:

(...) Lancaster –pedagogo inglés–, llamado por Simón Bolívar en 1822 implementa un sistema de enseñanza, apalancado en la idea según la cual “la letra con sangre entra y la labor con dolor”. A los niños que infringían una norma se les ataba a una columna de la escuela o se les metía en una cesta que colgaban en lo alto del patio escolar, provocando las risas de los otros alumnos. De igual modo, se utilizaban bonos para estimular o para castigar, y letreros con el nombre de la falta: “distráido”, “perezoso”, “puerco”; o con virtudes. También utilizaban el encierro para que el niño hiciera una tarea bajo vigilancia. La letra con sangre entra supone que solo el dolor producido en el cuerpo garantiza que los niños aprendan, práctica apoyada en creencias religiosas como ya pudimos observar, las cuales tuvieron asiento en ciertas corrientes pedagógicas. Sin embargo, la Pedagogía Nueva empieza a objetar el castigo físico como método educativo. (Mejía, 2015, p. 48).

Aunque no hay una norma anterior que base la práctica pedagógica en el castigo físico, prolifera en el ámbito educativo una costumbre bastante arraigada a creer que éste favorece la reivindicación, el mejoramiento de la conducta y la disposición al conocimiento impartido en las

aulas. Es a partir de esta tradición que la escuela comienza a repensar sus métodos, se pasa de esta manera de un enfoque punitivo de la falta a un enfoque restaurativo, donde se comprende que el estudiante que incide en ella puede reconocer su error y plantear rutas de reparación y de conciliación con el otro, lo que da un mayor valor al hecho que la simple sanción por la sanción. En concordancia con este tema, la ley 1620 de 2013, hace referencia en su artículo 20, inciso tercero, a esta transformación que se plantea en el plano educativo:

La educación para el ejercicio de los derechos humanos en la escuela implica la vivencia y práctica de los derechos humanos en la cotidianidad escolar, cuyo objetivo es la transformación de los ambientes de aprendizaje, donde los conflictos se asumen como oportunidad pedagógica que permite su solución mediante el diálogo, la concertación y el reconocimiento a la diferencia para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen competencias para desempeñarse como sujetos activos de derechos en el contexto escolar, familiar y comunitario. Para esto, el proyecto pedagógico enfatizará en la dignidad humana, los derechos humanos y la aceptación y valoración de la diversidad y las diferencias. (ley 1620 de 2013)

Juegan un papel crucial en estas dinámicas restaurativas los mecanismos alternativos de solución de conflictos, donde los estudiantes convergen a conciliar sus diferencias ante un tercero neutral que irá dirigiendo el diálogo concertado entre las partes y el cual adquiere un significado mayor para éstos, debido a que en este proceso no hay ganadores ni perdedores, ambas partes ganan un poco reconociendo su error y aportando su punto de vista para la reparación y la no repetición.

En el presente trabajo, se tienen en cuenta algunas acepciones sobre justicia restaurativa, la cuales se distancian de la justicia penal tradicional donde se acentuaba en el precepto punitivo; lo que se busca en esta nueva acepción es la reparación del daño y de sus víctimas. En la justicia penal, de corte punitivo se enfatizaba en el victimario; por el contrario, la justicia restaurativa pone en el centro de la mesa a las víctimas y sus intereses.

Incluso, en el caso de las faltas cometidas por menores de edad a manera de tipo penal; a éstos se les excluye de la justicia tradicional y se les otorga las disposiciones de las prácticas restaurativas o de la justicia restaurativa consentidas en el código de Infancia y la adolescencia. Estas acciones tienen un carácter correctivo de tipo pedagógico que busca que el menor implicado de cuenta de la verdad de los hechos, repare sus acciones y a las personas afectadas, se le otorgue una justicia restaurativa y realice compromisos sinceros de no repetición.

Medidas de restablecimiento de derechos a partir de la Ley 1098 de 2006 y su modificación mediante la Ley 1878 de 2018.

El artículo 50 de la ley 1098 de 2006 o Código de Infancia y la adolescencia, menciona que el restablecimiento de los derechos se refiere a la restauración de la dignidad e integridad de los menores y de la capacidad que tienen para hacer un efectivo ejercicio de aquellos derechos que le han sido vulnerados, y que este restablecimiento es obligación del Estado a través de sus autoridades públicas.

El artículo 52 indica la manera en que se verifican las garantías de los derechos de los niños, niñas y adolescentes:

Artículo 52. Verificación de la garantía de derechos

En todos los casos en donde se ponga en conocimiento la presunta vulneración o amenazada los derechos de un niño, niña y adolescente, la autoridad administrativa competente emitirá auto de trámite ordenando a su equipo técnico interdisciplinario la verificación de la garantía de los derechos consagrados en el Título I del Capítulo II del presente Código. Se deberán realizar:

- Valoración inicial psicológica y emocional.
- Valoración de nutrición y revisión del esquema de vacunación.
- Valoración inicial del entorno familiar, redes vinculares e identificación de elementos protectores y de riesgo para la garantía de los derechos.
- Verificación de la inscripción en el registro civil de nacimiento.
- Verificación de la vinculación al sistema de salud y seguridad social.
- Verificación a la vinculación al sistema educativo.

PARÁGRAFO 1. De las anteriores actuaciones, los profesionales del equipo técnico interdisciplinario emitirán los informes que se incorporarán como prueba para definir el trámite a seguir.

PARÁGRAFO 2. La verificación de derechos deberá realizarse de manera inmediata, excepto cuando el niño, la niña o adolescente no se encuentre ante la autoridad administrativa competente, evento en el cual, la verificación de derechos se realizará en el menor tiempo posible, el cual no podrá exceder de diez (10) días siguientes al conocimiento de la presunta vulneración o amenaza por parte de la Autoridad Administrativa.

PARÁGRAFO 3. Si dentro de la verificación de la garantía de derechos se determina que es un asunto susceptible de conciliación, se tramitará conforme la ley vigente en esta materia; en el evento que fracase el intento conciliatorio, el funcionario mediante resolución motivada fijará las obligaciones provisionales respecto a custodia, alimentos y visitas y en caso de que alguna de las partes lo solicite dentro de los cinco (5) días siguientes, el funcionario presentará demanda ante el juez competente.

El artículo 53 de la ley 1098 de 2006 enuncia cuáles son las medidas tomadas por las autoridades competentes en materia de restablecimiento de derechos:

- Amonestación con asistencia obligatoria a curso pedagógico.
- Retiro inmediato del niño, niña o adolescente de la actividad que amenace o vulnere sus derechos o de las actividades ilícitas en que se pueda encontrar y ubicación en un programa de atención especializada para el restablecimiento del derecho vulnerado.
- Ubicación inmediata en medio familiar.
- Ubicación en centros de emergencia para los casos en que no procede la ubicación en los hogares de paso.
- La adopción.
- Además de las anteriores se aplicarán las consagradas en otras disposiciones legales, o cualquier otra que garantice la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes.
- Promover las acciones policivas, administrativas o judiciales a que haya lugar.

En este sentido nos preguntamos: ¿Qué derechos les son reestablecidos a los niños, niñas y adolescentes a la luz de la ley 1098 de 2006? Esta pregunta tiene una respuesta concreta, y se refiere a aquellos derechos que son lesionados, vulnerados o que se encuentran en riesgo de serlo, tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

Es importante reconocer que las afectaciones que se dan en el contextos familiar y social de los estudiantes repercuten de manera directa dentro de la escuela, define el comportamiento atípico de los estudiantes y su manera de relacionarse con los demás. La formación en derechos es importante en la escuela porque crea los pilares que le permiten a las personas sentirse incluidos en un entorno social para el que son importantes y que les protege frente a las múltiples amenazas que les acechan.

En este sentido, para hablar de vulneración o vulnerabilidad de los derechos del niño, se debe hacer referencia a la Convención sobre los derechos del Niño, el cual reconoce a todos los menores de dieciocho años como sujetos de pleno derecho, convención que fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. A través de 54 artículos que lo conforman, se especifican aquellos derechos humanos de los cuales deben gozar todos los niños, niñas y adolescentes.

En el ordenamiento jurídico colombiano surge la ley 12 de 1991, la cual aprueba la Convención de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989.

Teniendo en cuenta que el artículo uno de la Convención especifica que se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad puede establecerse una síntesis de los principales de derechos que se encuentran consagrados en la convención:

Artículos 1 y 2
La Convención va dirigida a todos los chicos y chicas que tengan menos de 18 años; es decir, a quienes no hayan alcanzado la mayoría de edad. Se dirige a todos los chicos y chicas, independientemente de su color, sexo, idioma, nacionalidad, origen étnico y social, religión, opiniones políticas, discapacidad o cualquier otra circunstancia y condición.
Artículo 3
Cuando los tribunales, autoridades u otros órganos decidan sobre asuntos que afecten a los niños y niñas deben actuar siempre teniendo en cuenta sus intereses.
Artículo 4
Los Estados que han ratificado esta Convención deben velar para que las leyes y normas se adecuen a la Convención.
Artículo 5, 18, 26 y 27: Responsabilidad de los Padres.
Artículo 3: Interés superior del niño.
Artículo 6: Derecho a la vida.
Artículo 7 y 8: Derecho al nombre y la nacionalidad: Todos los niños y niñas tienen derecho a un nombre
Artículos 12, 13 y 14: Derecho a la libertad de expresión, opinión y religión
Artículo 15: Derecho a la intimidad

Artículo 17: derecho de la diversidad de información
Artículos 5, 18 y 26: Responsabilidad de los padres
Artículos 24, 25 y 28: Derecho a la educación. Derecho a la salud
Artículo 27: Desarrollo y condiciones de vida
Artículos 20, 21, 22 y 23: hogares de acogida y adopción, refugiados, discapacidad y ayudas especiales.
Artículos 12, 13, 14 y 17: Libertad de expresión, opinión y religión, y diversidad de información
Artículos 19, 34 y 39: Protección contra el maltrato, los abusos y la explotación
Artículos 9, 10 y 11: Los niños y niñas no deben ser separados de sus padres, excepto cuando ello se realice en su beneficio.
Artículo 15: Los niños y niñas tienen derecho a crear asociaciones, a ser miembros de las mismas y a celebrar reuniones pacíficas, mientras no vayan en contra de la libertad y los derechos de otras personas.
Artículo 17: El Estado debe asegurar que los niños y niñas tengan acceso a una información de calidad procedente de la prensa, los libros, la radio, la televisión u otros medios y fomentar la producción y difusión de libros adecuados.
Artículo 16, 20 22: Derecho a la protección. Protección contra el maltrato y el abuso
Artículo 22: Los niños y niñas que se han visto forzados a abandonar su país, solos o con su familia, tienen derecho a ser protegidos y a recibir ayuda en el país acogida. Deben poder disfrutar de todos sus derechos.
Artículo 23: Los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a vivir de forma que puedan valerse por sí mismos y participar activamente en la sociedad.

Artículo 19: Protección contra toda forma de violencia

Artículos 24 y 25: Derecho a la Salud.

Artículo 25: Los niños y las niñas que han sido acogidos por las autoridades para su atención, protección o tratamiento de su salud tienen derecho a una revisión periódica del estado de su internamiento.

Artículo 27: Derecho a un nivel de vida adecuado.

Artículo 28: Derecho a la Educación.

Artículo 29:

La educación debe tener como objetivos:

- a. Que el alumnado pueda desarrollar su personalidad y capacidades.
- b. Enseñar el respeto por los derechos humanos, las libertades y los principios de las Naciones Unidas.
- c. Desarrollar el respeto por la identidad cultural del alumnado.
- d. Preparar al alumnado para una vida responsable en una sociedad libre, con un espíritu de entendimiento, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre las personas.
- e. Enseñar el respeto al medio ambiente.

Artículo 30: Los chicos y chicas que pertenecen a una minoría o son indígenas tienen derecho a disfrutar de su propia vida cultural, a practicar su religión y a usar su lengua.

Artículo 31: Derecho al descanso y al ocio.

Artículos 32, 34 y 36: Protección contra el trabajo perjudicial y la explotación.
Artículo 33: El Estado debe adoptar medidas adecuadas para proteger a los chicos y chicas del uso de las drogas, de su producción y tráfico.
Artículo 35: El Estado debe tomar las medidas necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños y niñas
Artículo 37: Ningún chico o chica debe ser sometido a torturas ni a otro tipo de medidas o tratos degradantes. La pena capital o el ingreso en un centro no se aplica a los delitos cometidos por personas menores de 18 años.
Artículo 38: Los niños y niñas deben ser protegidos de la mejor forma posible en los conflictos armados.
Artículo 39: Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para promover la recuperación física y psicológica y la reintegración social de todo niño víctima de: cualquier forma de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes; o conflictos armados. Esa recuperación y reintegración se llevarán a cabo en un ambiente que fomente la salud, el respeto de sí mismo y la dignidad del niño.
Artículo 40: El niño o niña que ha cometido un delito debe ser tratado con dignidad. Este tratamiento debe tender a inculcarle el respeto por los derechos humanos y las libertades de otros. También debe recibir ayuda para su reintegración en la sociedad.
Artículo 41: Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que sean más conducentes a la realización de los derechos del niño y que puedan estar recogidas en:

a) El derecho de un Estado Parte; o
b) El derecho internacional vigente con respecto a dicho Estado.
Artículo 42: La Convención debe difundirse y explicarse de forma que sea fácilmente comprensible para los niños, niñas y adultos.
Artículo 43, 44 y 45: creación y funcionamiento del comité de derechos del niño.
Artículos 46 a 54: características y funcionamiento de la Convención.

El artículo 39 de la Convención sobre los Derechos del Niño, enfatiza en la responsabilidad que tiene la Administración de los Estados parte frente al restablecimiento de los derechos que les han sido vulnerados a los niños, niñas y adolescentes, procurando su recuperación física, psicológica y su integración social. Seguidamente menciona cuales son aquellas situaciones que les otorga la calidad de víctimas:

- cualquier forma de abandono,
- explotación o abuso
- tortura u otra forma de tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes;
- conflictos armados

Algunas de estas situaciones se ven reflejadas al interior de las instituciones educativas, ya que los estudiantes que confluyen en las aulas de clase viven un sinnúmero de eventos familiares, sociales e interpersonales que les lesiona constantemente en sus derechos. Es así que encontramos casos donde las familias traspasan el umbral del castigo y desembocan en el maltrato físico y psicológico; casos donde el abuso sexual se ha convertido en un suceso cotidiano en muchas de

las familias de los estudiantes, y que al no ser considerado como un delito no es puesto en conocimiento de las autoridades competentes, sino hasta que llega a descubrirse por alguna manifestación esporádica que no escapa a la curiosidad de un tercero.

Se encuentran algunos casos en los comités de convivencia escolar donde los padres han matriculado a sus hijos en la institución, pero no muestran preocupación por su salud física, mental o su proceso académico; ya que ha sido necesario reportar algunos casos al ICBF por negligencia y abandono. Estos casos se evidencian cuando un estudiante se ve bajo un estado de desnutrición, asiste sin bañarse a la institución, su rendimiento académico es bajo y los padres no asisten a las múltiples citaciones que les hacen los docentes y directivos.

Otra de las situaciones comunes es el reclutamiento de menores de edad que realizan los grupos al margen de la ley para ejercer sus actividades delictivas, en mayor medida, para la venta de sustancias psicoactivas dentro y en los alrededores de la institución educativa.

7. Diseño Metodológico

Enfoque: El presente trabajo está inscrito en el enfoque cualitativo con el propósito de interpretar de manera objetiva las prácticas humanas que determinan acciones de lesión, reconocimiento y restablecimiento de derechos, dentro de una perspectiva global que vincule lo individual y lo social para visualizar las diferentes manifestaciones humanas que se hacen complejas en sus interacciones.

Este enfoque cualitativo permite una aproximación a la realidad que se pretende intervenir a través del estudio de situaciones y de los contextos en los cuáles se desarrollan, a la vez que permite interpretar los fenómenos que surgen con relación a la realidad en mención, que en el presente caso hace referencia a la escuela, a las familias, a los estudiantes, a los docentes,

profesionales de apoyo y demás personal inmerso en la comunidad educativa. Las herramientas utilizadas en este enfoque como el análisis de fuente documental, testimonios, historias de vida y la entrevista estructurada a docentes de aula, docentes líderes de proyectos institucionales, psicólogos y maestros y maestras de apoyo, proporcionan un acervo informativo importante para la interpretación de la realidad y la formulación de propuestas para su intervención.

A diferencia del enfoque cuantitativo, donde se acentúa en la comprobación, medición y comparación de datos, el enfoque cualitativo empleado en la presente investigación permite recoger la información, buscar la comprensión de las situaciones abordadas y crear conocimiento con relación a dicha información.

Método: El método empleado en el presente trabajo será el fenomenológico-hermenéutico, el cual se centra en la interpretación de las actuaciones humanas; y en este caso particular, en el espacio escolar, en el reconocimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, la vulneración, la identificación y posterior restablecimiento de estos derechos vulnerados. Partiendo de la premisa de que la comprensión de dichas interacciones humanas arrojará información fundamental que redunde en la salvaguarda de los derechos del menor. El estudio fenomenológico implica precisamente el análisis de los fenómenos o de las experiencias significativas que se presentan en el campo de estudio, y que como experiencias están sujetas a otras dentro del contexto analizado; se observan de manera holística a través de la percepción y la descripción de sus particularidades y se busca comprender la sistematicidad que las constituyen (Fuster, 2019).

El estudio fenomenológico va más allá del hecho de conocer o develar los relatos o los objetos físicos de estudio, busca comprenderlos a través de la valoración, la normatividad y la practicidad. Es así que la hermenéutica juega un papel crucial en el estudio fenomenológico, toda vez que apunta a la interpretación de las experiencias que se materializan a través del análisis del

lenguaje, a manera de diálogos, interacciones sociales, relatos de experiencias y los contextos en los cuales emergen. El método Fenomenológico hermenéutico plantea una serie de fases que optimizan el proceso de investigación cualitativa en la medida en que permiten abordar las experiencias rescatadas en el campo de estudio de una manera minuciosa para poder ser interpretadas posteriormente (Fuster, 2019).

Según lo plantea Fuster, en la etapa previa o de clarificación de presupuestos, se tienen en cuenta los objetivos que ha trazado el investigador, los presupuestos y las hipótesis que orientan su investigación, también el marco teórico, conceptual y referencial que toma como punto de partida y que servirán posteriormente para confrontarlos con los resultados obtenidos.

En la segunda fase descriptiva o de recolección de experiencias, el investigador busca caracterizar o describir las experiencias de los sujetos inmersos en la realidad de la cual parte el estudio. Esta fase se desarrolla mediante la recolección de relatos, entrevistas formales e informales, así como la escritura o verbalización de anécdotas.

La tercera fase se refiere a una etapa estructural o de reflexión acerca de las experiencias documentadas. Reflexión fenomenológica donde se intenta sustraer el significado de las experiencias abordadas, aprehender el sentido sustancial del fenómeno experiencial, lo que implica una apertura a la contradicción y a la ambigüedad evitando la ansiedad de dar sentido a todo y de encasillar la información en esquemas preestablecidos, ya que esto entorpecerá la disposición a un nuevo saber como lo refiere Martínez (2014): “Debemos dejar de lado todo aquello que no surja de la descripción protocolar. De otra manera, no veremos más de lo que ya sabemos y no haremos más que confirmarnos en nuestras viejas ideas y aun en nuestros propios prejuicios” (como se citó en Fuster, 2019).

La última fase hace referencia a la discusión de resultados mediante la escritura y la reflexión sobre las experiencias. En ella se realiza un contraste con los presupuestos, las hipótesis generadas, los objetivos y las demás investigaciones que se conocen de antemano y que versan sobre el tema. Esta fase permite la constatación o la disparidad con los presupuestos de la investigación y realizar un aporte significativo al campo de estudio a través de la producción de los nuevos saberes que de ella se desprenden.

De igual manera se articula al presente trabajo el método de sistematización de experiencias, con el propósito de realizar una interpretación crítica de una serie de sucesos o experiencias mediante el ordenamiento o la interpretación de estas; allí se analiza la lógica de lo sucedido, de los factores que han intervenido en esos sucesos, en el proceso y los distintos tipos de relaciones que entre estas experiencias se crean.

La sistematización de experiencias permite a la investigación el acercamiento hacia la comprensión de la realidad que se busca interpretar, confrontar los datos con la teoría preexistente y con el estado del arte que sobre el tema se ha constituido.

Técnicas de recolección de información:

- Primera fase: Búsqueda de material que permita una fundamentación teórica y visualización de los antecedentes del tema investigado.
- Segunda fase: Revisión documental testimonial de líderes educativos que han abordado el tema. Entrevistas exploratorias con docentes, directivos, psicólogos y maestras de apoyo articulados a la educación pública tomando como base las cuatro sedes de la I.E. Antonio Derka Santo Domingo.
- Tercera fase: Recolección y análisis de información en campo.

Población: Se eligió la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo y sus cuatro sedes. Las entrevistas se realizarán a docentes, psicólogos y maestras de apoyo de las distintas sedes que se relacionan abajo, igualmente, se realizará una revisión exhaustiva al registro documental de las actas realizadas en el comité central de convivencia, con el propósito de identificar cuáles son aquellos casos que han requerido activaciones de rutas integrales de atención y un acompañamiento por parte de los profesionales de la institución educativa.

El campo de acción, objeto del presente trabajo es la Institución educativa Antonio Derka Santo Domingo en sus cuatro sedes:

- I.E. Antonio Derka Santo Domingo (Sede central)
- Escuela Carpinelo Amapolita
- Escuela Antonio Derka
- Liceo Santo Domingo

Tabla 1*Fases de la investigación*

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	FASE UNO	FASE DOS	FASE TRES
<p>Modalidad y tiempos.</p> <p>El presente trabajo comienza con el análisis teórico del estado del arte, de febrero a julio de 2019</p> <p>El trabajo de campo se realizará en los meses correspondientes al segundo semestre de 2019 , primer y segundo semestre de 2020 y 2021.</p>	<p>Búsqueda de material que permita una fundamentación teórica y visualización de los antecedentes del tema investigado.</p> <p>En esta etapa se realiza un acercamiento al estado del arte para poder orientar la propuesta investigativa a partir de una necesidad latente o pregunta problema que surja con relación al asunto abordado.</p>	<p>Revisión documental testimonial de líderes educativos que han abordado el tema.</p> <p>Entrevistas exploratorias con docentes líderes de proyectos institucionales, psicólogos y maestra de apoyo articulados a la educación pública, de manera particular, la I.E: Antonio Derka Santo Domingo.</p> <p>Esta parte obedece al trabajo de campo propiamente dicho, ya que se efectúa en la institución educativa seleccionada.</p> <p>En la recolección de datos documentales se tomará el libro de actas del comité central de convivencia para sistematizar los casos que han requerido activación de rutas integrales de atención a partir del año 2017 hasta el 2021.</p>	<p>Se plantea un encuentro informal previo a la entrevista en la que se explica en qué consiste la investigación y el acuerdo sobre posibles encuentros, espacios y tiempos.</p> <p>En la entrevista se invita a hablar sobre la percepción que tienen sobre los derechos que más se ven vulnerados en el sector. En la entrevista se profundizará en aspectos alusivos a la identificación y activación y efectividad de rutas integrales de atención.</p>

ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	FASE UNO	FASE DOS	FASE TRES
		Los líderes educativos entrevistados son aquellos involucrados directamente con los subcomités de convivencia, la prestación de salud sicosocial y los docentes líderes de los proyectos educativos institucionales a través de los cuales se realizan las prácticas restaurativas de aula.	Se usará grabadora de voz y cuaderno de notas para aspectos puntuales que no se registran en audio.

Nota: Esta tabla presenta las distintas etapas del proceso de investigación

8. Resultados

8.1 Casos registrados en actas del Comité de Convivencia Escolar

Mediante acta Número 5 del 13 de junio de 2016 se inicia el plan de convivencia institucional y se plantean algunos casos con relación al manejo de la ira y el apoyo a proyectos que coadyuvan en actividades restaurativas como proyecto de vida, escuela de padres y camino a la educación superior. Y Mediante el Acta Número 7 del 22 de septiembre de 2016 se crean grupos focales para trabajar con los estudiantes en aquellas situaciones que son más recurrentes a nivel institucional y que tienen una incidencia directa en las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, generando algunas situaciones difíciles para la convivencia. Algunas

de estas situaciones son las agresiones físicas y verbales, consumo de sustancias psicoactivas, la falta de interés y falta de motivación frente a los compromisos académicos y comportamentales.

Dentro del comité de convivencia escolar se alcanza a reconocer una relación estrecha entre las afectaciones psicosociales de los estudiantes, la apatía académica y los conflictos que se generan dentro y fuera del aula de clase. Es por esta razón que se hace necesario el fortalecimiento de los proyectos institucionales para realizar acompañamiento a los grupos focales de acuerdo con las situaciones que se presentan diariamente y que afectan la convivencia escolar.

El día 05 de abril de 2017, y según registro de acta número 1 del 05 de abril de 2017, la institución es visitada por el asesor zonal de secretaría de educación, el señor Jorge Mario Sierra, con quien se abordan algunos temas pertinentes al comité de convivencia escolar, como: Socialización del formato de atención de situaciones que afectan la convivencia escolar y la salud mental de los estudiantes y sus familias; Socialización de reporte epidemiológico SIVIGILA, en situaciones de depresión y suicidio; y la socialización de diagnóstico de convivencia del periodo 2016-2017.

En esta reunión del comité de convivencia se habla también acerca de las situaciones más complejas y recurrentes en la institución y que deben ser priorizadas: el acoso escolar, el abuso sexual, el consumo y la distribución de sustancias psicoactivas, la agresión física y verbal, el *bullying*. Se menciona que la secretaría de gobierno realiza promoción sobre el nuevo código de policía y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas y resolución de dudas a adolescentes gestantes. De igual manera se establece contacto con el cuadrante de la policía para la atención de situaciones urgentes.

Al inicio de la reunión del comité de convivencia escolar, se hace énfasis en la protección de los datos personales y el buen nombre de los convocados de acuerdo con los casos. También se establecen protocolos de atención y de información que deben ser manejados con extrema discreción. Se informa también a los padres de familia acerca de cuáles son las distintas entidades a las cuales pueden recurrir cuando crean que están ante una amenaza o vulneración latente de sus derechos y los de sus hijos.

El asesor zonal de secretaría de educación, Jorge Mario Sierra, hace énfasis en que la mediación escolar llevada a cabo a través del comité de convivencia tiene como fin la promoción, la prevención, la intervención y el seguimiento y para ello debe realizarse la caracterización de los estudiantes, los protocolos y los formatos y canales de atención para la institución en concreto.

De parte del programa Entorno Protector se socializa el formato denominado “Atención de situaciones que afectan la convivencia escolar y la salud mental del estudiante y su familia” el cual debe ser diligenciado por el psicólogo del programa y a falta de éste, por uno de los miembros del comité de convivencia escolar. La psicóloga Consuelo Gil, menciona en reunión del comité que la función de la escuela es realizar las remisiones, pero que el sistema no está operando debidamente, y trae a colación varios casos en los cuales ha visto detenido el proceso de remisión. En uno de ellos refiere que en distintas ocasiones remitió un estudiante a fonoaudiología, pero que no pudo ser atendido por falta de agenda; de igual manera le ocurrió con una activación de ruta por abuso sexual y le mencionan que no hay funcionarios para atender el caso en el momento. Este tipo de situaciones inoperantes desde el contexto de la administración son frecuentes en el proceso de activación de rutas para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes.

A continuación, se presentan algunos casos representativos que afectaron la convivencia escolar y que fueron registrados en el comité central de convivencia durante los años 2017, 2018,

2019 y 2021; ya que, a raíz de la pandemia, el año 2020 no tuvo activaciones de ruta, ni reportes de convivencia escolar. En los casos expuestos aún se realiza seguimiento frente al restablecimiento de derecho de los estudiantes implicados.

Para una mejor distinción, se categoriza por colores las situaciones presentadas en cada uno de los casos expuestos, de la siguiente manera:

Azul: Casos en los cuales se reporta consumo de Sustancias psicoactivas (SPA)

Morado: Casos en los cuales se reportan hurtos.

Rojo: Casos en los cuales se reporta agresiones físicas y lesiones personales.

Fucsia: Casos en los cuales se reportan presuntos abusos sexuales.

Amarillo: Casos en los cuales se reporta ausentismo o abandono del hogar.

Dorado: Casos en los cuales se reporta ideación suicida, síndrome de abstinencia por SPA y trastornos mentales con episodios de psicosis y agitación.

Tabla 2

Casos que han requerido activación de ruta en Comité de Convivencia

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
ACTA NÚMERO 3. AGOSTO 16 DE 2017	Se remite el caso de un estudiante del grupo 6-12 quien consume SPA, asiste al colegio bajo los efectos de la droga y sin bañarse. Se evidencia un aparente estado de desnutrición y de negligencia y abandono por parte de sus progenitores.	Sanción pedagógica de cinco días con acompañamiento psicopedagógico. Es remitido a la fundación Carisma. Al reincidir se informa a policía de infancia y adolescencia.
ACTA NÚMERO 3. AGOSTO 16 DE 2017	Estudiante del grupo 7-2 quien asiste al colegio bajo los efectos de SPA. Tiene problemas en el barrio	Se remite a la fundación Carisma.

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
	donde lo han golpeado, su rendimiento académico es muy bajo.	Tendrá acompañamiento por parte del psicólogo de Entorno protector.
ACTA NÚMERO 3. AGOSTO 16 DE 2017	Grupo de estudiantes de 8-8 y 10-1 que hurtan dos celulares y los ofrecen en venta. Reconocen sus acciones y se les hace saber de las implicaciones penales que ello tiene.	Sanción Pedagógica de 10 días con trabajo dirigido, se les informa a sus padres sobre la situación, la devolución de uno de los celulares y la reparación de otro que fue averiado.
ACTA NÚMERO 6. NOVIEMBRE 11 DE 2017.	Estudiante del grupo 9-5 quien tiene varios reportes por consumo de SPA. Regresa al Comité por el hurto de un portátil de la sala de sistemas. Un compañero afirma que éste lo vendió en una casa de empeño.	Se le remite a la fundación carisma y se le dice que debe recuperar el computador portátil, so pena de ser denunciado por hurto ante la fiscalía. El estudiante no regresó a la institución ante los múltiples llamados que se le hizo.
ACTA NÚMERO 6. NOVIEMBRE 11 DE 2017.	Los estudiantes del grupo 6-5 reportan ser víctima de hurtos reiterados por parte de dos de sus compañeros, los cuales tienen reportes previos en el observador por consumo de SPA.	Se les solicita acciones reparativas, luego de cumplir con sanción pedagógica de 10 días y presentar un trabajo académico sobre la honestidad.
ACTA NÚMERO 01 DE ENERO 24 DE 2018.	Estudiante del grupo 8-1 que el día 23 de enero de 2018, luego de un partido de fútbol en el descanso, tras una riña le propició una herida con arma blanca a uno de sus compañeros. Dice que porta armas blancas porque se siente amenazado por personas a externas.	Se cita acudiente, se ofrece acompañamiento psicológico a ambos estudiantes. El estudiante es retirado de la institución por policía de infancia y adolescencia ya que en el momento de la agresión contaba con 15 años de edad y tenía responsabilidad penal. Se le asignan actividades académicas en casa por un periodo de 30 días.
ACTA NÚMERO 02 DE MARZO 06 DE 2018.	Estudiante del grado 10-5 quien sufre agresión física de parte de su pareja sentimental, asiste golpeada a la institución, pero se niega a interponer la denuncia. Sus	Se cita a sus acudientes para informar sobre la situación y para activación de rutas por violencia física y de género. Se remite la situación a policía de infancia y adolescencia, ya

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
	compañeros solicitan ayuda para la estudiante, ya que han presenciado algunas de estas agresiones	que la estudiante teme denunciar por temor al agresor. Secretaría de seguridad y convivencia realizará algunos talleres con estudiantes sobre estos temas.
ACTA NÚMERO 03 DE MARZO 16 DE 2018.	Estudiante del grado 7-4 jornada de la mañana, el cual presenta dificultades de convivencia, ausencias de clase, violencia intrafamiliar. Estuvo hospitalizado al ser golpeado por su madre.	Es recluido en centro de formación y protección psicosocial ciudad don Bosco donde continúa su escolarización.
ACTA NÚMERO 03 DE MARZO 16 DE 2018.	Estudiante del grado décimo la cual fue víctima de abuso sexual y quien queda en embarazo. A raíz de ello la estudiante presenta intentos de suicidio.	Se activa rutas con caivas de la fiscalía. Se activa ruta de atención médica y psicológica y se notifica la situación al programa SIVIGILA.
ACTA NÚMERO 03 DE MARZO 16 DE 2018.	Estudiante del grado octavo quien presenta dificultades de convivencia y consumo de SPA dentro y fuera del colegio. Sus compañeros han manifestado que les ha incitado al consumo en repetidas ocasiones.	Se remite al ICBF por vulneración de derechos al interior de su familia, ya que una hermana mayor fue quien la indujo al consumo.
ACTA NÚMERO 03 DE MARZO 16 DE 2018.	Estudiante del grado octavo quien se encuentra en situación de calle y presenta consumo de SPA. Se ausenta por días de su casa y tampoco asiste a la institución.	Se remite a la entidad crecer con dignidad.
ACTA NÚMERO 03 DE MARZO 16 DE 2018.	Se refiere el caso de un estudiante del grupo 7-2 quien presenta ausencia reiteradas de su hogar. Se ausentó de su casa desde el 09 hasta el 16 de marzo.	Se informa de la situación a policía de infancia y adolescencia.
ACTA NÚMERO 04. DE ABRIL 18 DE 2018.	Estudiante de 12 años de la sección escuela Amapolita, quien cursa cuarto grado de	Se activa ruta con Caivas de la fiscalía y se realiza acompañamiento por parte de

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
	primaria y quien es abusada por su padrastro y se detecta comercialización sexual puesto que la madre de la menor las envía junto con otras hermanas mayores, mientras ella va al trabajo.	la entidad “Crecer con dignidad”
ACTA NÚMERO 04. DE ABRIL 18 DE 2018.	Estudiante del grupo 7-4 quien presenta reportes en el observador por consumo de SPA dentro y fuera de la institución, también comercializa estas sustancias dentro del colegio. Presenta muchas inasistencias injustificadas y es visto en el barrio participando de una actividad extrema denominada “Gravity” donde descienden en bicicletas por la calle principal de Santo Domingo apostando dinero para quien lo haga más rápido.	Se activa ruta con policía de infancia y adolescencia, y secretaría de seguridad y convivencia. Se realiza acompañamiento de por parte de la entidad Crecer con dignidad.
ACTA NÚMERO 04 DE ABRIL 18 DE 2018.	Estudiante del grupo 7-2 quien presenta reportes en el observador por agresión física a sus compañeras, ha participado en el hurto de tres celulares y advierte intentos de suicidio.	Es reportado el caso a policía de infancia y adolescencia y se solicita cita con psiquiatría.
ACTA NÚMERO 5. JULIO 25 DE 2018.	Se expone el caso de una estudiante de grado octavo de la sede Liceo Santo Domingo, quien manifiesta un supuesto abuso sexual acaecido en el municipio de Bello, manifiesta que tuvo atención médica pero no se impetró denuncia en su momento	Se remite a sus acudientes para que denuncien en la fiscalía, mientras se le realiza acompañamiento psicológico por parte de la institución y la entidad Crecer con dignidad.
ACTA NÚMERO 6. SEPTIEMBRE 26 DE 2018.	Se expone la situación de una estudiante del grupo 6-8	Se activa ruta con caivas de la fiscalía, Bienestar Familiar, y

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
	quien manifiesta un presunto abuso sexual, presenta a la psicóloga de la institución algunos dibujos de connotación sexual luego de haber sido remitida por Cutting e ideación suicida.	se realiza acompañamiento a través de la entidad crecer con dignidad y Te Protejo.
ACTA NÚMERO 6. SEPTIEMBRE 26 DE 2018.	Se presenta el caso de un estudiante del grupo 8-3 quien presenta consumo de sustancias psicoactivas y una relación conflictiva con la madre. El estudiante se fuga constantemente del colegio y la madre manifiesta no tener control sobre él.	Se remite a atención psicológica y se espera intervención del ICBF con el chico y la madre.
ACTA NÚMERO 01 DE MARZO 06 DE 2019.	Se presenta el caso de una estudiante del grupo 7-2 quien presenta constantes evasiones de clase, consumo de sustancias psicoactivas dentro y fuera de la institución; está implicada en el hurto de dos celulares y algunos de sus compañeros reportan que les ha hurtado los refrigerios dentro de la jornada escolar.	Se cita acudientes para reportar la situación y se remite a atención psicológica. Se le informa a los padres que deben solicitarle cita médica e iniciar un proceso de desintoxicación.
ACTA NÚMERO 03. MAYO 28 DE 2019.	Se aborda el caso de un estudiante del grupo 7-4 de la sede central, jornada de la mañana, quien ha hurtado un celular dentro del aula, se torna agresivo en la institución y en el hogar. Su padre manifiesta que se le ha salido de las manos y que le ha demandado por hurto en el hogar.	La víctima de hurto manifiesta que le denunciará por el hecho. Se remite a atención psicológica
ACTA NÚMERO 03. MAYO 28 DE 2019.	Se aborda el caso de una estudiante del grado 9-2 de la sede central quien no ha retornado a clases. La	Se activa ruta con policía de infancia y adolescencia ya que los estudiantes implicados son menores de catorce años.

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
	estudiante manifiesta que fue abusada por algunos de sus compañeros de grupo	Se solicita acompañamiento psicológico para la estudiante y actividades con la entidad Crecer con Dignidad.
ACTA NÚMERO 03. DE MAYO 28 DE 2019.	Se presenta el caso de un estudiante del grado 11-6 que ha sido reportado en el observador por hurto repetido de celulares en el aula. Ha hecho diversos compromisos en el observador, los cuales ha incumplido constantemente.	Se informa la situación a sus acudientes, debe realizar acciones reparativas. Regresar los equipos hurtados, excusarse públicamente con sus compañeros y tendrá atención psicológica por parte de la institución.
ACTA NÚMERO 03. DE MAYO 28 DE 2019.	Se expone el caso de un estudiante del grado 7-1 de la sede liceo santo Domingo, quien tiene distintos reportes por agresión física y verbal a sus compañeros. Es hostil con los docentes y ha amenazado al docente Jairo José del área de tecnología. Presenta fijación en patrones violentos y dice que quiere ser como Pablo Escobar.	Se cita sus acudientes a quienes se informa que de persistir la amenaza el docente impetrará la respectiva denuncia. Se remite a psicología y se sugiere solicitar atención con psiquiatría a través de la eps del estudiante.
ACTA NÚMERO 04. DE JULIO 10 DE 2019.	EL 07 DE JUNIO DE 2019, a la salida de la institución un joven del grupo 8-1 agrede con arma blanca a una de sus compañeras porque ésta le arrojó harina en la cara, propiciándole una herida en su pierna derecha.	Se activa ruta con policía de infancia y adolescencia ya que el joven tiene responsabilidad penal por tener más de 14 años. Se remite la afectada al centro de salud, donde le toman tres puntos en la herida. Se cambia de jornada al agresor y debe realizar acciones de reparación y perdón. La psicóloga activa ruta también con ICBF a raíz de la situación económica de la familia.
ACTA NÚMERO 04. DE JULIO 10 DE 2019.	Se expone el caso de un estudiante del grado sexto de 12 años de edad quien fue herido con arma blanca a la	Se cita los acudientes para orientarlos en la impetración de la denuncia, ya que el

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
	altura del pecho, a las afueras del colegio. El caso fue hecho noticioso por la edad del menor y porque al momento del suceso portaba el uniforme de la institución.	agresor fue un vecino del barrio el Pinar. Se realiza acompañamiento psicológico por parte de la institución.
ACTA NÚMERO 04. DE julio 10 de 2019.	Se expone el caso de un estudiante del grado 6-5, de la sede Liceo Santo Domingo el cual, durante la jornada escolar de la mañana del 05 de julio pone un cuchillo en el cuello a uno de sus compañeros, en retaliación porque el estudiante había revelado un plan para agredir a tres compañeros a la salida de la institución.	Se llama a los acudientes del estudiante y a policía de infancia y adolescencia. Se da orientaciones para que los acudientes soliciten una cita psiquiátrica para el estudiante. Se hace acompañamiento a los estudiantes agresor y agredido por parte de los psicólogos de la institución. Se sugiere acompañamiento familiar al asistir a la institución y trabajo autónomo.
ACTA NÚMERO 04. DE julio 10 de 2019.	Se expone la situación de un estudiante del grupo 6-9, quien presenta distintas situaciones de convivencia como irrespeto a los compañeros y docentes, agresión física y verbal a sus compañeros, hurto dentro del aula, evasión constante de clases, intentó arrojar un compañero por el balcón del segundo piso, constante desafío ante la norma.	Tuvo visita domiciliaria de parte de los psicólogos de la institución. Se activó ruta de atención integral con ICBF por vulneración de derechos del estudiante a nivel familiar. Se establecen acciones pedagógicas institucionales por cinco días con el acompañamiento familiar.
ACTA NÚMERO 04. DE julio 10 de 2019.	Se expone el caso de una estudiante del grado 9-5 por situación de abandono del hogar por voluntad propia, regresa a su casa en estado de vulneración de sus derechos relacionados a explotación sexual y comercial de niños, niñas y adolescentes. La estudiante	Se cita a sus acudientes para que presenten denuncia ante la fiscalía. Se realiza acompañamiento psicológico con los profesionales de salud de la institución.

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
	presenta irregularidad en su asistencia a la institución.	
ACTA NÚMERO 04. DE julio 10 de 2019.	Se reporta el caso de una estudiante del grado 10-2 quien ha recibido amenazas de grupos externos quienes han intentado extorsionar a su padre. Ante la negativa de éste le han amenazado con hacerle daño a la estudiante.	El padre de familia impetró la denuncia y estará pendiente de los desplazamientos de la estudiante al ingreso y a la salida de la institución.
ACTA NÚMERO 04. DE julio 10 de 2019.	Se remite el caso de un estudiante del grado 8-1 quien presenta un desbalance mental, trastorno antisocial con desorientación, pérdida momentánea de la memoria, agresión física, hurtos en su casa y en el barrio, es desafiante con sus docentes. Refiere un presunto abuso sexual por parte de un señor vecino del barrio quien tiene un negocio de videojuegos.	Se llama a su madre para que impetre la denuncia, se llama a policía a del cuadrante quienes le acompañan hasta su casa. Se reporta el caso al ICBF.
ACTA NÚMERO 05. DE julio 30 de 2019.	Se presenta el caso de un estudiante del grado 8-2 quien presenta consumo de sustancias psicoactivas, es irrespetuoso con sus compañeros y con sus docentes. En una ocasión orina en el aula en medio de sus compañeros de clase.	Es remitido a atención psicológica y se cita a sus acudientes para que le inscriban en un programa de desintoxicación.
ACTA NÚMERO 05. DE septiembre 05 de 2019.	Se expone el caso de un estudiante del grado 7-4 quien ha sido remitido constantemente al comité de convivencia a raíz de sus constantes evasiones de clase, fugas del colegio, consumo de sustancias psicoactivas, agresividad con sus compañeros y docentes, hurto.	Se cita a su acudiente para que articule al estudiante a un programa de desintoxicación; de igual manera se requiere el acompañamiento por parte de los padres dentro de la institución.

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
ACTA NÚMERO 05. DE septiembre 05 de 2019.	Se expone la situación de un estudiante del grupo 6-12, quien presente múltiples faltas de convivencia como: hurto de celulares, irrespeto a sus compañeros y docentes, evasión constante de clases	Se hacen compromisos con acompañamiento familiar en la institución de manera permanente.
	<p>1. Se reporta una alerta temprana por parte de la secretaría de educación, en la cual se indica un presunto consumo de sustancias que puede poner en riesgo la permanencia del estudiante XXXXXXXX (de 14 años) en el sistema educativo.</p> <p>2. Al indagar con su madre, se confirma que el estudiante es consumidor habitual de Cannabis (trastorno F.12.1 del CIE – 10 abuso de Cannabis, sin complicaciones mayores)</p> <p>3. Al indagar con el estudiante, este admite tener un consumo constante de cannabis, además, no desea tener acompañamiento por parte del programa. Con lo anterior, desde la observación clínica, como psicólogo sugiero que el estudiante se encuentra en un nivel de consumo alto y riesgoso.</p>	<p>Cita con el coordinador y la directora de grupo para poder hacer la derivación en salud, ya que la situación no se presentó dentro de la I.E. pero pone en riesgo la permanencia del estudiante</p> <p>Atención individual al estudiante, para notificar sobre la derivación en salud y el proceso a seguir.</p> <p>Sugiriendo así, que la EPS realice un diagnóstico adicional del nivel de riesgo por el consumo que tiene el estudiante y a su vez, defina el tratamiento que el anterior debe seguir.</p>
ACTA NÚMERO 6 Agosto 2021	Estudiante del grado 3-2 quien el año pasado se remitió a la psicóloga Sandra por consumo de sustancias psicoactivas y bajo desempeño en las actividades propuestas con la virtualidad y las cartillas.	Acompañamiento y seguimiento por parte de entorno protector.

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
	Este año se remitió nuevamente con la psicóloga Luz Estella , que lo remite a especialista. La madre dice que no le dan la cita. Nuevamente la madre sospecha de que esta consumiendo y no quiere realizar las actividades, Es muy inquieto y distraído.	
ACTAS ACTIVACIÓN DE RUTA PERSONAL DE SALUD Y MAESTRAS DE APOYO 2021	Se reporta la situación de una niña del grupo 3-2. Abusada por el hermano. Se remitió a Entorno protector. Hasta donde supe la psicóloga Luz Estella y la madre no se pudieron contactar. La madre denunció los hechos ante la fiscalía, por lo que se pide que allegue el SPOA a la institución.	Se corrobora denuncia a la fiscalía y se realiza acompañamiento por parte del programa de Entorno protector.
ACTAS ACTIVACIÓN DE RUTA PERSONAL DE SALUD Y MAESTRAS DE APOYO 2021	Estudiante de grupo 1-2 La madre aparenta ser bastante depresiva, y manifiesta que la niña en algún momento le manifestó que el esposo de la abuela la toca y le ha hecho daño.	Se realiza denuncia con fiscalía y se hace acompañamiento de parte del psicólogo de la institución.
ACTAS ACTIVACIÓN DE RUTA PERSONAL DE SALUD Y MAESTRAS DE APOYO 2021	Estudiante del grupo 10-7 que informa dificultades en el entorno familiar, sobre todo con la pareja de su madre, dice que a los nueve años fu abusada sexualmente por él (caricias), que ha recibido amenaza de agresión. En algún momento debido a lo anterior estuvo internada en lugar para niños y niñas con derechos vulnerados. En la	Se realiza denuncia con fiscalía y se hace acompañamiento de parte del psicólogo de la institución.

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
	<p>actualidad no se encuentra viviendo en su casa, ha pasado por hogares de compañeras que le están ayudando. Siente desmotivación para la media técnica porque no cuenta con la disposición ni los recursos económicos.</p>	
<p>ACTAS ACTIVACIÓN DE RUTA PERSONAL DE SALUD Y MAESTRAS DE APOYO 2021</p>	<p>La estudiante del grupo 9-6 sede central quien presenta muchas dificultades del orden familiar que afectan su relación en el hogar. Ha asumido el rol de mamá de sus hermanas durante los momentos en que la madre las dejaba solas. Actualmente hay dificultades con sus hermanas, ha sufrido maltrato al igual que sus hermanas. Su hermana menor presenta dificultades con la mamá quien manifiesta que la va a dar en adopción. Hay una problemática familiar severa que ha llevado a la estudiante a tener ideación suicida.</p>	<p>Se hace acompañamiento a través de la psicóloga de entorno protector.</p>
<p>ACTAS ACTIVACIÓN DE RUTA PERSONAL DE SALUD Y MAESTRAS DE APOYO 2021</p>	<p>Niño del grado segundo de la sede Derka. La abuela del menor manifiesta que tiene conductas sexuales con otros niños, como practicarles sexo oral, ella refiere que posiblemente ha presenciado actos sexuales entre su mamá y otras personas. El estudiante es disperso, le cuesta mantener</p>	<p>Se realiza denuncia con fiscalía y se hace acompañamiento de parte del psicólogo de la institución.</p>

Número de acta	Situación	Acción del Comité de Convivencia Escolar
	la atención y seguir instrucciones, se toca sus genitales durante las clases. Académicamente su proceso es regular debido a su falta de interés, de atención, de comprensión, en especial en los procesos lógico matemáticos.	
ACTAS ACTIVACIÓN DE RUTA PERSONAL DE SALUD Y MAESTRAS DE APOYO 2021	Se presenta el caso de una estudiante de grado sexto quien refiere que es víctima de abuso sexual por parte de su padre y de su hermano.	Se realiza denuncia con fiscalía y se hace acompañamiento de parte del psicólogo de la institución.
ACTAS ACTIVACIÓN DE RUTA PERSONAL DE SALUD Y MAESTRAS DE APOYO 2021	Se refiere el caso de una Estudiante de tercer grado víctima de abuso sexual. se le nota muy callada desde que ocurrieron los hechos. mientras vivía con su padre y su madrastra la maltrataban	Se realiza denuncia con fiscalía y se hace acompañamiento de parte del psicólogo de la institución
ACTAS ACTIVACIÓN DE RUTA PERSONAL DE SALUD Y MAESTRAS DE APOYO 2021	Se reporta el caso de una estudiante del grupo 5-1 de la sede Derka quien manifiesta no querer vivir más con su madre, porque la maltrata mucho físicamente, la niña ha intentado suicidarse	Se hace acompañamiento a través de la psicóloga de entorno protector.
ACTAS ACTIVACIÓN DE RUTA PERSONAL DE SALUD Y MAESTRAS DE APOYO 2021	Estudiante del grado décimo que aparente abandono por parte de sus padres, está bajo la tutora de una hermana pero debe trabajar para sufragar sus gastos, trabaja en discoteca fines de semana, se le dificulta la asistencia a la institución	Se cita a su tutor para verificar su capacidad legal y la posibilidad de que la estudiante continúe sus estudios en la institución. Tendrá acompañamiento por parte de la psicóloga del colegio

Nota: Esta tabla muestra en orden cronológico los casos que han sido abordados desde el Comité de convivencia escolar.

8.1.1 Análisis de resultados: registro documental de actas del comité central de convivencia

De acuerdo con los casos remitidos al comité central de convivencia desde las distintas sedes y jornadas de la Institución educativa Antonio Derka Santo Domingo, se pueden relacionar algunos resultados con el propósito de determinar cuáles son los casos más reiterativos, cuáles son los rangos de edad de los estudiantes inmersos en determinadas situaciones, cuáles han sido las rutas de atención activadas para cada uno de ellos, a qué género pertenecen los estudiantes a los que se les han vulnerado sus derechos y cuál ha sido la efectividad del proceso de restablecimiento iniciado desde la institución.

El registro documental para conocer el estado de las situaciones que han sido remitidas al comité de convivencia se centra en la identificación del caso abordado, la entidad competente y la activación de ruta respectiva. Posteriormente se busca identificar la trazabilidad de las acciones desarrolladas por la autoridad competente que busca el restablecimiento de derechos.

Con relación a los casos presentados al comité encontramos los siguientes resultados:

Tabla 3

Tipo y número de casos abordados por el comité de convivencia

Situaciones	Número de casos
Azul: Casos consumo de Sustancias psicoactivas (SPA)	12
Morado: Casos en los cuales se reportan hurtos.	06
Rojo: Casos en los cuales se reporta agresiones físicas y lesiones personales.	10
Fucsia: Casos en los cuales se reportan presuntos abusos sexuales.	12
Amarillo: Casos en los cuales se reporta ausentismo o abandono del hogar.	02
Dorado: Casos en los cuales se reporta ideación suicida	01
TOTAL	43

Nota. En esta tabla se presentan la cantidad de casos reportados al Comité de Convivencia Escolar de acuerdo con el tipo de situación abordada.

Tabla 4

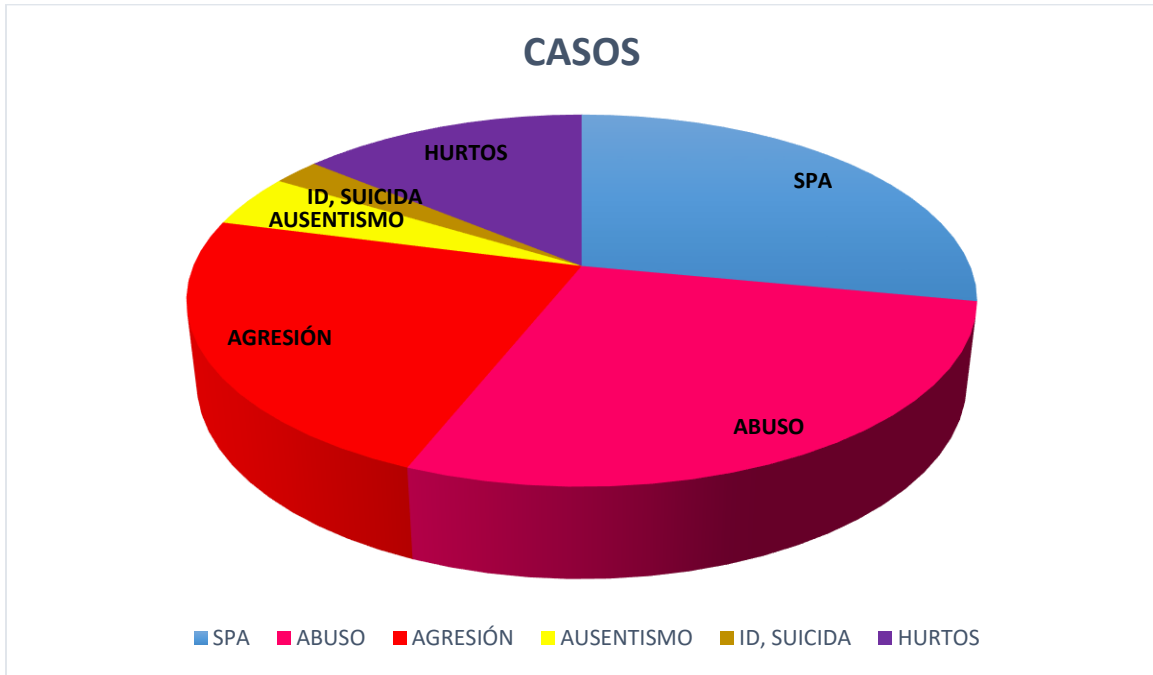
Tipo y porcentaje de casos abordados por el comité de convivencia

Situaciones	Porcentaje de casos
Azul: Casos consumo de Sustancias psicoactivas (SPA)	28%
Morado: Casos en los cuales se reportan hurtos.	14%
Rojo: Casos en los cuales se reporta agresiones físicas y lesiones personales.	23%
Fucsia: Casos en los cuales se reportan presuntos abusos sexuales.	28%
Amarillo: Casos en los cuales se reporta ausentismo o abandono del hogar.	4,6%
Dorado: Casos en los cuales se reporta ideación suicida	2,3%

Nota. En esta tabla se presentan el porcentaje de casos reportados al Comité de Convivencia Escolar de acuerdo con el tipo de situación abordada.

Figura 1

Porcentaje de caos presentados por categoría



Nota: En este gráfico se presentan las estadísticas de acuerdo a la categoría en la que se tipifica la situación abordada.

Tabla 5

Género y rangos de edad

Situaciones	Sexo	Rangos de edad
Azul: Casos consumo de Sustancias psicoactivas (SPA)	NIÑOS: 11 NIÑAS: 1	12 A 14 AÑOS.
Morado: Casos en los cuales se reportan hurtos.	NIÑOS: 6 NIÑAS: 1	12 A 16 AÑOS.
Rojo: Casos en los cuales se reporta agresiones físicas y lesiones personales.	NIÑOS: 8 NIÑAS: 2	10 A 15 AÑOS.

Fucsia: Casos en los cuales se reportan presuntos abusos sexuales.	NIÑOS: 2	7 A 15 AÑOS
	NIÑAS: 10	
Amarillo: Casos en los cuales se reporta ausentismo o abandono del hogar.	NIÑOS: 1	13 Y 14 AÑOS
	NIÑAS: 1	
Dorado: Casos en los cuales se reporta ideación suicida	NIÑA: 1	14 AÑOS

Nota: en esta tabla se presentan lo casos atendidos de acuerdo al sexo y edad

Análisis de resultados

Teniendo en cuenta las pautas establecidas en el marco metodológico con relación a la recolección de la información requerida para lograr identificar la importancia de las prácticas restaurativas de aula y su aporte en el proceso de restablecimiento de derechos se emplearon los siguientes instrumentos para la recolección de la información: lectura de registro documental de las actas del comité central de convivencia y entrevistas realizadas a docentes líderes de los proyectos institucionales donde se articulan algunas prácticas restaurativas (proyecto de vida, de tiempo libre, prevención de la drogadicción, escuela de padres y mediación escolar) de igual manera se realizaron algunas entrevistas a algunos profesionales que coadyuvan en el proceso educativo de la institución: psicólogo de MIAS, psicólogo de Entrono protector y maestra de apoyo.

Dentro de los resultados encontrados en el análisis documental es necesario resaltar las situaciones que arrojan un mayor porcentaje de remisiones al comité central de Convivencia y aquellos que requirieron activación de rutas integrales de atención. Estos casos se refieren a la activación de rutas por Consumo de sustancias psicoactivas (SPA) las cuales representan el 28% de las atenciones y activaciones ejercidas por el comité de convivencia; en igual porcentaje, encontramos los reportes por presuntos abusos sexuales 28%, los cuales han sido remitidos al Centro Atención Integral Víctimas de Abuso Sexual (CAIVAS) de la Fiscalía y algunos en

consonancia con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). A estos casos les sigue en número el reporte por situaciones de agresiones físicas y lesiones personales, las cuales representan el 23% de los casos atendidos. Con un 14% de reportes encontramos las atenciones por hurto. Y en un menor porcentaje encontramos reportes por ausentismo y abandono del hogar e ideación suicida con un 4,6 % y 2,3% respectivamente.

Tabla 6

Síntesis de casos por sexo, edad, frecuencia y porcentaje

Situaciones	Sexo	Rangos de edad	Número de casos	Porcentaje de casos
Azul: Casos consumo de Sustancias psicoactivas (SPA)	NIÑOS: 11 NIÑAS: 1	12 A 14 AÑOS.	12	28%
Morado: Casos en los cuales se reportan hurtos.	NIÑOS:6	12 A 16 AÑOS.	06	14%
Rojo: Casos en los cuales se reporta agresiones físicas y lesiones personales.	NIÑOS: 8 NIÑAS: 2	10 A 15	10	23%
Fucsia: Casos en los cuales se reportan presuntos abusos sexuales.	NIÑOS: 2 NIÑAS: 10	7 A 15 AÑOS	12	28%
Amarillo: Casos en los cuales se reporta ausentismo o abandono del hogar.	NIÑOS: 1 NIÑAS: 1	13 Y 15 AÑOS	02	4,6%
Dorado: Casos en los cuales se reporta ideación suicida	NIÑA: 1	14 AÑOS	01	2,3%

Nota: En esta tabla se clasifican las situaciones por sexo, edad y frecuencia

Dentro de los casos de consumo de sustancias psicoactivas reportados al comité de convivencia escolar se puede evidenciar que la población masculina es la más afectada, ya que, de los doce casos reportados, once eran niños cuyas edades oscilaban entre los 12 y los 14 años de edad. Estos estudiantes eran en su mayoría estudiantes entre sexto y noveno grado escolar. En el 2017 se reportaron 3 casos, 4 casos en el 2018, 3 casos en el 2019 y 2 casos en el 2021.

Los casos reportados al comité central de convivencia por presunto abuso sexual evidencian que la población femenina es la más vulnerada, puesto que, de los doce casos documentados, diez se referían a niñas y adolescentes cuyo rango de edad oscilaba entre los 7 y los 15 años de edad. Los estudiantes vulnerados pertenecían casi que equitativamente a los grupos de primaria y a grados superiores de bachillerato. En total son 5 casos en estudiantes de primero a cuarto grado y 6 casos en estudiantes de bachillerato entre los grados sexto y décimo. La mayoría de estos reportes por abuso sexual se presentan en actas del año 2018 y del año 2021, donde hubo un incremento. 4 casos en el 2018, 2 casos en el 2019 y 6 casos en el 2021.

El tercer tipo de reportes con un porcentaje significativo en las actas del comité central de convivencia es el referido a los casos de maltrato físico y lesiones personales con un 23%. La población masculina ha sido la más afectada en los casos de maltrato, ya que, de los 10 casos reportados, ocho se trataba de niños y adolescentes hombres cuyas edades oscilaban entre los 10 y los 15 años de edad. La mayoría de los estudiantes se encontraban en bachillerato en grados de sexto a décimo. La mayoría de estos reportes por maltrato físico y lesiones personales ocurren entre los años 2018 y 2019. 3 casos en el 2018 y 7 casos en 2019.

Dentro de las actas del comité central de convivencia encontramos que el 14% de los casos reportados se centran el tema de hurtos dentro de la institución, donde la totalidad de los casos involucran a estudiantes niños y adolescentes hombres, cuyas edades oscilan entre los 12 y los 16 años de edad. La totalidad de los casos involucra a niños y adolescentes hombres de los grupos de bachillerato, entre sexto y once grados. 2 reportes en el año 2017, 2 reportes en el 2018 y 3 reportes en el año 2019.

Los reportes por ausentismo y abandono del hogar representan el 4,6% de los casos reportados en el comité de convivencia escolar. Donde se ve reflejado que de los dos casos hay un niño y una niña inmersos, cuyas edades oscilan entre 13 y 15 años de edad, pertenecientes a los grados sexto y noveno respectivamente. Reporte de los años 2018 y 2019.

La situación que menos reportes tuvo en los últimos tres años documentados, es el de ideación suicida el cual arroja el 2,3% de los casos abordados en el comité de convivencia escolar. El caso referido se evidencia en una estudiante de 14 años del grado noveno durante el año 2021.

Tabla 7

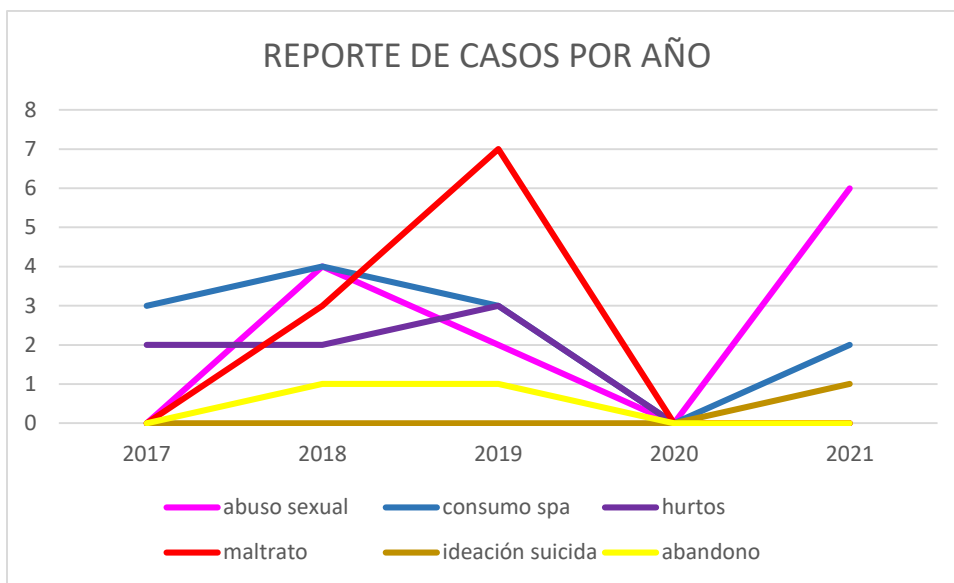
Reporte anual de casos remitidos al Comité de Convivencia escolar

Año	Abuso sexual	Consumo spa	Hurtos	Maltrato	Ideación suicida	Abandono
2017	0	3	2	0	0	0
2018	4	4	2	3	0	1
2019	2	3	3	7	0	1
2020	0	0	0	0	0	0
2021	6	2	0	0	1	0

Nota. En esta tabla se representa la frecuencia con la que se han presentado los distintos casos reportados al comité de Convivencia escolar en las distintas categorías.

Figura 2

Reporte estadístico de casos por año



Nota. En esta figura se representa la frecuencia de los casos reportados al Comité de Convivencia escolar y su variabilidad año tras año.

8.1.2 Análisis de resultados de entrevistas a docentes y profesionales de la salud

La entrevista realizada a docentes líderes de los proyectos institucionales como: proyecto de educación sexual, prevención de la drogadicción, proyecto de vida, escuela de padres y de convivencia escolar, evidencian la percepción que tienen los docentes de la institución frente al proceso de restablecimiento de derechos y a las acciones acerca de prácticas restaurativas de aula que se aplican con grupos de estudiantes focalizados.

La entrevista nos permite identificar los siguientes aspectos inherentes al contexto escolar, con relación a la prevención, visualización y atención a los derechos vulnerados o amenazados a los niños niñas y adolescentes.

Tabla 8*Entrevista a líderes de proyectos institucionales*

1. Conocimiento del concepto de prácticas restaurativas.	Los docentes conocen el concepto de prácticas restaurativas y establecen su distinción con el de restablecimiento de derechos.
2. Necesidad de aplicación de prácticas restaurativas de aula.	Los docentes manifiestan la necesidad de implementar prácticas restaurativas de aula que coadyuven el proceso de restablecimiento de derecho.
3. Implementación de prácticas restaurativas.	Los docentes afirman que la institución aplica prácticas restaurativas de aula que se ven reflejadas en sus planeaciones y proyecto institucional.
4. Derechos vulnerados a niños, niñas y adolescentes de la institución.	El maltrato físico y psicológico dentro de la familia. El abuso sexual y la prostitución: la trata de blancas, familias que inducen a sus hijas a proveer sustento de esta forma. El consumo de sustancias psicoactivas.
5. Vínculo del proyecto con prácticas restaurativas de aula.	Los docentes manifiestan que las actividades pensadas desde los proyectos institucionales permiten a la comunidad educativa reconstruir relaciones, sanarse, brindar apoyo o tomar decisiones utilizando para ello la comunicación honesta, el desarrollo de los vínculos y el fortalecimiento comunitario. Los proyectos participativos son estrategia pedagógica que buscan articular las experiencias de aula con la realidad social, es un instrumento de la enseñanza apoyado al currículo y se sustenta en las necesidades e intereses de la escuela y sus estudiantes con el fin de proporcionarles habilidades que le permitan mejorar como personas y en sus proyectos de vida.
6. Papel de la institución frente a amenazas y vulneraciones.	Los docentes manifiestan que la institución debe desarrollar estrategias de formación y prevención con las familias y la comunidad para disminuir la violencia intrafamiliar y escolar; Intervenir constantemente, con una activa función preventiva Organizar programas de apoyo social, económico y psicológico, que mejoren la calidad de vida de las familias y contribuyan a la protección de la infancia,

	Difundir ampliamente los resultados visualizando la preocupante presencia del maltrato infantil y concientizando sobre su prevención.
7. Efectividad de los procesos de restablecimiento de derechos activados desde la institución.	Los docentes coinciden en afirmar que no hay un restablecimiento de derechos efectivo, ya que el proceso se ve estancado en alguna de sus etapas.
8. Diferencias entre restablecimiento de derechos y prácticas restaurativas.	Los docentes reconocen la diferencia entre ambas figuras y enfatizan en la necesidad de implementar prácticas restaurativas frente a la ineffectividad del proceso de restablecimiento de derechos.
9. Posibilidad de restablecer un derecho	Los docentes coinciden en afirmar que es imposible regresar las situaciones a su estado anterior a la vulneración, por ello se debe enfatizar en acciones preventivas y restaurativas.
10. Favorecimiento del proceso de restablecimiento de derechos a través de prácticas restaurativas.	Los docentes reconocen que las prácticas restaurativas apuntan a dignificar a las personas enseñándoles su valor, por tal razón pueden coadyuvar al ideal o deber ser del restablecimiento de derechos.

Nota. En esta tabla se presentan las apreciaciones de los docentes líderes de proyectos institucionales frente al tema de restablecimiento de derechos y prácticas restaurativas de aula.

Tabla 9

Entrevista al personal de la salud: psicólogos y maestra de apoyo

1. Conocimiento del concepto de prácticas restaurativas.	Psicólogos y maestra de apoyo conocen el concepto de prácticas restaurativas de aula como el conjunto de acciones y herramientas inmersas en el contexto educativo para generar espacios interactivos y de dialogo que prevengan o resuelvan alguna situación conflictiva, a la vez que generen entornos de aprendizaje positivos para los estudiantes, cambios conductuales para la sana convivencia
2. Necesidad de aplicación de prácticas restaurativas de aula.	Psicólogos y maestra de apoyo consideran pertinente implementar prácticas restaurativas en la institución, ya que el proceso formativo integral debe abordar situaciones de prevención y atención a la vulneración de derechos.
3. Implementación de prácticas restaurativas en la institución.	Psicólogos y maestra de apoyo coinciden en afirmar que la Institución implementa

	prácticas restaurativas de aula con aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo o con quienes han sido vulnerados.
4. Derechos vulnerados a niños, niñas y adolescentes de la institución o que se encuentran bajo amenaza.	Los profesionales manifiestan que los derechos más vulnerados a nuestros estudiantes son: a la integridad personal, a la protección, a la alimentación, a la educación.
5. Papel de la institución frente a amenazas y vulneraciones.	Psicólogos y maestra de apoyo refieren que el papel de la institución educativa frente a las amenazas y vulneraciones debe trascender el acto de activación de rutas integrales de atención, y abordar el acompañamiento psico social de los estudiantes y sus familias a través de prácticas restaurativas de aula.
6. Efectividad de los procesos de restablecimiento de derechos activados desde la institución.	Psicólogo y maestra de apoyo mencionan que no se ha logrado el propósito del restablecimiento de derechos y que hacen falta acciones institucionales para garantizar estos procesos.
7. Diferencias entre restablecimiento de derechos y prácticas restaurativas.	Psicólogos y maestras de apoyo aluden al carácter preventivo y restaurador de las prácticas restaurativas de aula, mientras que el restablecimiento se centra en volver las cosas a su estado anterior a través de procesos.
8. Posibilidad de restablecer un derecho	Uno de los psicólogos y la maestra de apoyo refiere que se puede restablecer un derecho como el de la alimentación y el de la educación, pero no puede remediarse las secuelas emocionales y psicológicas que emergen de allí. Desde esta perspectiva es viable la restauración.
9 Favorecimiento del proceso de restablecimiento de derechos a través de prácticas restaurativas.	Los profesionales coinciden en afirmar que la articulación de ambas prácticas permite un proceso más efectivo. Permiten garantizar el acompañamiento y buscar la no repetición de las acciones que generaron la vulneración de los derechos.

Nota. En esta tabla se presentan las apreciaciones de los psicólogos y maestra de apoyo frente al tema de restablecimiento de derechos y prácticas restaurativas de aula.

9. Prácticas restaurativas de aula implementadas en la I.E Antonio Derka Santo Domingo

Como se referenció en líneas anteriores, son muchas las circunstancias y los medios a través de las cuales la comunidad educativa se entera de los distintos tipos de vulneraciones a los derechos de los estudiantes, sean estas: trabajo infantil, maltrato físico, verbal y psicológico, acceso carnal abusivo, negligencia y abandono, desnutrición, entre otros; no obstante, hay una tipo de vulneración que precede a la mayoría de los estudiantes que hacen parte de la institución educativa, y es el desplazamiento forzado, ya que muchas de las familias que se han asentado en la comuna uno de Medellín proceden de distintas poblaciones afectadas por el conflicto armado colombiano.

Dentro de los protocolos de atención a la comunidad, y de manera específica, los referidos a la inducción de estudiantes nuevos y a sus familias, la institución educativa identifica aquellas familias que vienen de una situación de desplazamiento. La identificación se realiza mediante conversaciones con las familias, las cuales aportan a la institución un documento que da cuenta de su estado de desplazamiento según su inscripción en el Registro Único de Población Desplazada como lo refiere la ley de víctimas 1448 de 2011; esto les permite ser priorizados en algunos beneficios que brinda el colegio, por ejemplo, el pertenecer al restaurante escolar. Esta priorización de estudiantes también propende por brindar una educación inclusiva, atendiendo a la diversidad cultural que confluye en sus aulas de clase en los distintos grados escolares.

Es importante anotar que nuestro conflicto armado, con alrededor de cincuenta años en el escenario social, coincide con aquellos primeros asentamientos que comienzan a poblar la periferia de Medellín a principio de la década de los años sesenta. Generaciones de familias desplazadas las cuales, al tener que acudir al trabajo informal como a las ventas callejeras, aseo en casas de familia, reciclaje, etc., buscan en la educación pública una oportunidad para sí mismos y para sus hijos.

Varias de estas generaciones han pasado por las aulas de clase de la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo, la cual, además de abrir sus puertas a la comunidad a través de una oferta académica, intenta apostarle al proyecto de vida de los estudiantes para, de esta manera, favorecer el contexto del que hacen parte y poder dejar atrás la estela de congojas que acarrea ser víctima del conflicto armado.

En este orden de ideas, la Institución Educativa, a través de su proyecto educativo institucional y del modelo pedagógico social desarrollista, intenta educar, no solo en saberes académicos y procedimentales, sino también en valores éticos, que les permita intervenir en su entorno de una manera efectiva:

Para garantizar un enfoque diferencial, se reconoce la diversidad de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos y los derechos que los protegen para visibilizar, profundizar o ajustar la oferta educativa, a través de acciones afirmativas que permiten el goce efectivo de tales derechos. Como institución se procura despertar en el estudiante la autonomía para obtener logros en sus aprendizajes y proyectarse en los años venideros como ciudadanos comprometidos con el desarrollo y la transformación personal, familiar y social, lo que permite la articulación con procesos interinstitucionales que solidifican la propuesta de formación integral de la institución. (PEI, pag 11).

De igual manera, paralelo a la oferta curricular, la Institución Educativa, oferta una serie de proyectos de ley que les permite a los estudiantes participar dinámicamente de otros escenarios formativos que coadyuvan en la construcción de seres humanos integrales; algunos de estos proyectos son: Plan Nacional de Lectura, cátedra de teatro, educación vial, sexualidad, tiempo

libre, comité de investigación escolar, camino a la educación superior, mediación escolar, prevención integral de la drogadicción, democracia y civismo, proyecto de vida, escuela de padres, comité de restaurante escolar, entre otros.

Todos estos proyectos facilitan un acercamiento ameno a los distintos retos que los estudiantes tienen en su entorno social, cultural y económico. La participación voluntaria en los mismos devela aquellos intereses intrínsecos de los educandos que sirven de insumo al equipo docente y directivo para realizar una planeación ajustada a las necesidades de la población que atiende.

Algunas de las prácticas restaurativas de aula más comunes desarrolladas en la Institución como la escucha activa, las expresiones afectivas, los diálogos restaurativos, las reuniones informales y los círculos restaurativos, se desprenden de los proyectos que buscan la transversalidad de las distintas asignaturas para poder ajustarse a los intereses de los estudiantes; algunos de ellos son:

Proyecto de vida

Sin duda alguna, éste es uno de los proyectos que permite una adecuación directa en las distintas áreas ofertadas en la institución. Este proyecto pertenece a la gestión comunitaria y busca que los estudiantes visualicen metas alcanzables a futuro y que planeen a corto y a largo plazo su ejecución; allí plantean también pequeñas tareas que les permitirá ir acercándose a sus metas paso a paso. Algunas de las actividades desarrolladas allí se materializan a través de la escritura creativa y diálogos restaurativos, donde los estudiantes narran cuáles son sus sueños, cómo quieren verse a futuro y cómo quieren ver a sus familias. Algunas de estas historias se desarrollan mediante una

narrativa ficticia que deja en evidencia muchos de los anhelos y de las dificultades que se les presenta en su cotidianidad.

Se les pide a los estudiantes que deseen compartir su historia que la lean en voz alta, y así cada uno de ellos se percató de que esas historias tienen algo en común, que su compañero del puesto contiguo tiene las mismas inquietudes, que ha pasado por situaciones similares y que, muchas veces, alberga los mismos miedos frente a un futuro incierto.

El equipo docente que lidera el proyecto de vida busca que sus estudiantes visualicen un panorama distinto al que les ha mostrado el conflicto y la desigualdad social. En un escenario donde el panorama es tan limitado, y donde los estudiantes observan que los que lideran en el barrio son los adeptos a los grupos armados o las bacrim, el reto de los docentes es ampliar su concepción de mundo, mostrando otros referentes, motivándolos a trascender los escenarios limitantes que se les presentan día a día.

Proyecto de sexualidad

En este proyecto contamos con el apoyo de estudiantes y docentes de la facultad de medicina de la Universidad de Antioquia, donde a través de actividades lúdicas y talleres formativos se busca brindar una atención integral a los estudiantes en temas de sexualidad desde los grupos de primaria donde se empiezan a despertar en ellos las primeras inquietudes frente al tema.

Estas actividades muestran el tema de la sexualidad de una manera natural, buscando derribar tabúes y temores frente al mismo. De esta manera, los estudiantes aprenden a manejar su cuerpo y su sexualidad con responsabilidad, con respeto hacia sí mismos y hacia los demás. En él se vinculan algunas actividades que pretenden prevenir el abuso sexual, el embarazo adolescente, a la vez que desarrolla acciones restaurativas con aquellos estudiantes que han sido vulnerados en

sus derechos sexuales y reproductivos. En este proyecto se desarrollan prácticas restaurativas importantes como: la escucha activa, los diálogos y círculos restaurativos.

Proyecto de Prevención de la drogadicción

Este es uno de los proyectos que toma protagonismo en la institución educativa, ya que el contexto de nuestros estudiantes ha sido afectado notoriamente por el expendio de sustancias psicoactivas, tanto en el barrio, como en las afueras de la institución educativa; incluso, se han identificado ventas al interior de la institución como consta en actas del comité central de convivencia. Algunos de nuestros estudiantes ven como se naturaliza el consumo de estas sustancias a raíz de que atestiguan que en sus familias y sus propios vecinos se evidencia un consumo constante delante de menores de edad.

El proyecto implementa algunos talleres a través de círculos y diálogos restaurativos, de reuniones informales donde el estudiante logra dilucidar lo destructivo que puede ser el consumo de spa, ya que acentúa los niveles de pobreza, la violencia intrafamiliar, la disolución de la familia y la afectación a la salud y a su proyecto de vida.

Proyecto de Tiempo libre

El proyecto de tiempo libre permite a los estudiantes identificar sus habilidades, intereses y capacidades para canalizar toda su energía en algo que verdaderamente les llame la atención y que a la vez tenga un beneficio en su formación integral. Los docentes del proyecto van identificando los gustos de los estudiantes que participan de él para poder generar actividades que potencien todas sus capacidades y que aporten a su crecimiento personal; de esta manera a través del deporte, las artes y la lúdica los estudiantes van proyectando su futura vocación y reparando algunas heridas que por falta de oficio han dejado una mella profunda en sus vidas. A través de reuniones informales, diálogos restaurativos y de la escucha activa, los estudiantes se van

vinculando a los equipos deportivos de la institución, al grupo de música, al grupo de teatro, a talleres de pintura o de escritura, y a partir de allí van construyendo una imagen diferente de sí mismos, que les permite reconocer sus talentos, acrecentar su autoestima y enfocarse en aspectos relevantes de su formación.

Proyecto de Mediación escolar

Este proyecto se encuentra articulado a los subcomités y comité central de convivencia de la institución y cuenta con la asesoría del consultorio jurídico de la Universidad de Antioquia. A través de la mediación escolar se busca que los estudiantes diriman sus conflictos de una manera pacífica, a través del diálogo, la escucha activa y los círculos restaurativos, empleando medios alternativos de solución de conflictos que eviten a toda costa la confrontación física o verbal a la cual se encuentran avocados cada vez que hay diferencias entre ellos.

Cada uno de los grupos de la institución cuenta con un mediador escolar quienes a través de talleres de formación reconocen la importancia de solucionar los conflictos a través de sesiones de diálogos donde se replica la estructura de la justicia restaurativa con sus principios de verdad, justicia, reparación, y no repetición. Estos estudiantes mediadores participan en los subcomités de convivencia de las distintas sedes y adquieren un papel protagónico en la comunidad educativa.

Proyecto de Escuela de Padres

A través de este proyecto la institución educativa busca fortalecer el vínculo de familia-escuela a través de encuentros formativos con los padres de familia, direccionados por docentes líderes del proyecto con el apoyo, de los psicólogos de la institución y de las maestras de educación especial. De acuerdo con las dinámicas de cada sede, se seleccionan algunos temas que deben ser

priorizados para posteriormente ser desarrollados con las familias a través de encuentros amenos en los cuales se les brinda herramientas que les permitan consolidar hábitos de vida saludable en el entorno familiar; algunos de los temas recurrentes son: Crianza responsable, acompañamiento familiar, manejo de las emociones, comunicación efectiva y asertiva, entre otros. En este proyecto adquieren especial relevancia las expresiones de afecto, los diálogos y los círculos restaurativos.

10. Conclusiones

El análisis documental de las actas pertenecientes al comité central de convivencia permite identificar cuáles son los casos más comunes en nuestro contexto educativo frente al tema de amenaza, vulneración y restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes. Cuenta de ello ofrecen los resultados que resaltan el consumo de sustancias psicoactivas (28%), el abuso sexual (28%), la agresión física (23%), y los hurtos (14%) como los casos con mayor repercusión dentro y fuera del aula.

De igual manera, se evidencia el modo en que la institución ha atendido los casos reportados, el cual se resume en la siguiente ruta: atención psicológica preventiva y posterior a la afectación, remisión al Comité de Convivencia Escolar, la activación de rutas integrales de atención, el seguimiento de los casos y el acompañamiento mediante prácticas restaurativas de aula. También las entidades con las cuáles ha activado un mayor número de rutas integrales de atención (Fiscalía General de la Nación, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Comisaría de Familia, Policía de Infancia y Adolescencia).

La trazabilidad o seguimiento que el comité de convivencia realiza a los procesos iniciados en la institución permiten identificar el alcance de los procesos administrativos de restablecimiento

de derechos adscrito a alguna de las entidades del Estado de acuerdo con su competencia. Esta trazabilidad ha demostrado que, en la mayoría de los casos frente a los cuales se han activado rutas integrales de atención con el propósito de alcanzar el restablecimiento de derechos de los menores inmersos en ellos, el proceso se ve truncado, interrumpido o archivado en alguna de sus etapas, evidenciándose la ausencia de un verdadero restablecimiento de derechos de acuerdo con el proceso referido en la ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia.

De acuerdo con su función formativa, la institución educativa ha tenido como propósito identificar amenazas y vulneraciones a los derechos de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran inscritos en el plantel educativo; posterior a esta identificación se encuentra la necesidad de vincular una entidad estatal para el restablecimiento de derechos a través de las rutas integrales de atención, de realizarle seguimiento a los procesos y de brindar acompañamiento pedagógico y psicológico a los estudiantes inmersos en estas situaciones.

El registro de las situaciones que realiza la institución educativa mediante las actas del comité de convivencia escolar permite visibilizar un sinnúmero de casos que no han sido considerados por la comunidad como afectaciones a sus derechos. De tal modo que, a la par de la atención se realiza pedagogía frente al tema de derechos y su vulneración, a través de formación general con estudiantes, dirección de grupo, guías direccionadas por los proyectos institucionales, escuela de padres y atención psicológica familiar e individual.

De acuerdo con la trazabilidad realizada a los casos que han requerido activación de rutas integrales de atención, los docentes encargados del comité de convivencia refieren que los procesos de restablecimiento de derechos se quedan estancados en alguna instancia, la mayoría de las veces, en las que siguen luego del reporte de la situación; es decir, las familias mencionan que tienen la denuncia instaurada en la Fiscalía, cuentan con el número de SPOA o noticia criminal, y

algunas citaciones o llamadas para verificar la información, pero la mayoría de las situaciones no trascienden de esa instancia tras el discurrir del tiempo, quedando la víctima a merced del victimario o de la situación vulneradora. En los casos en los cuáles ha intervenido el ICBF ocurre de manera similar; tras el reporte, las familias refieren que les han realizado algunas visitas, pero no han dado soluciones reparadoras de fondo; y en los casos en que los niños son llevados a hogares de paso, luego de algunos meses son regresados a su hogar y al contexto donde ocurrió la vulneración de sus derechos. Es así que el concepto de restablecimiento de derechos suena más a un ideal, al deber ser, que a la realidad de los estudiantes inmersos en situaciones de vulneración.

Frente a la inoperancia de las entidades estatales para lograr el restablecimiento de derechos, la institución ha debido incorporar prácticas restaurativas de aula que buscan brindar una atención psicológica adecuada y un acompañamiento a la formación integral de los estudiantes. Prácticas restaurativas que se desarrollan a través de los proyectos institucionales como proyecto de vida, prevención de la drogadicción, sexualidad, escuela de padres, mediación escolar; y que incluye estrategias restaurativas como la escucha activa, las expresiones afectivas, los diálogos restaurativos, las reuniones informales y los círculos restaurativos.

El concepto de restablecimiento de derechos es algo ambicioso con relación a los propósitos reparativos que pretende; ya que restablecer es regresar las cosas a su estado anterior, y no es posible que una persona que ha sido vulnerada regrese al estado anterior a la afectación a través de un proceso administrativo.

El concepto restaurativo toma especial pertinencia, ya que no niega que hubo una afectación en la integridad de la persona, ni pretende un retorno a su estado anterior; sino que busca acrecentar las posibilidades de transformación de su situación de vulneración hacia una gama de posibilidades que fortalecen su proyecto de vida.

La articulación de las prácticas restaurativas de aula a los proyectos institucionales les permite a estudiantes, docentes y profesionales de la salud interactuar en torno a la realidad de las amenazas o vulneraciones de los derechos, permite pensar en la transformación de los sujetos a partir de la transformación de sus contextos, de sus perspectivas y de sus emociones.

El proyecto institucional permite atender de manera personalizada situaciones que en el aula de clase es difícil abordar, ya que los docentes deben desarrollar el currículo en tiempos específicos de acuerdo con su planeación. Esto hace que se requieran otros espacios escolares para realizar prácticas restaurativas con aquellos estudiantes que se encuentran en riesgo o a los que les han sido vulnerados sus derechos.

11. Recomendaciones

Las investigaciones sobre las prácticas restaurativas de aula surgen como una respuesta inmediata frente a lo dispendiosos y dilatados que son en la actualidad los procesos administrativos para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes; de tal modo que, se requiere de una investigación profunda sobre la capacidad estatal frente a la demanda de los casos reportados por las instituciones públicas.

Es importante abordar el tema de la articulación de prácticas restaurativas y restablecimiento de derecho desde las acciones que desarrollan las entidades estatales de acuerdo con su competencia y no únicamente como acciones aisladas que surgen al interior de las aulas de clase. De igual manera, analizar el origen de ciertos tipos de conductas delictivas, reprochables y de conflicto que se generan en ciertos sectores de acuerdo con las características socio económicas que presentan y en las cuales los niños, niñas y adolescentes resultan ser la población con mayor

afectación. Precedentes como el desplazamiento, la falta de acceso al sistema educativo, las secuelas del conflicto, la naturalización del conflicto, entre otros, colocan a ciertas comunidades en un estado de vulnerabilidad latente, lo que sugiere una mayor indagación sobre la génesis de estas conductas que tanto auge han tenido en estos contextos y que han rebasado de alguna manera la capacidad estatal frente a la atención oportuna que deben brindar en su papel de garante de derechos de los menores.

Es de este modo, que la presente investigación sugiere un acercamiento más detallado al origen de los casos que han desencadenado las múltiples activaciones de ruta integrales de atención que se realizan desde las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, y a partir de allí fortalecer acciones preventivas y de concientización de las comunidades frente a la protección de sus derechos.

Referencias

- Brito Ruiz, D. (octubre de 2006). *Justicia restaurativa, otra forma de establecer disciplina*. Conferencia Colegio Bolivar, Cali Recurado de https://kipdf.com/justicia-restaurativa-otra-forma-de-establecer-disciplina_5ae5491e7f8b9a023e8b45a0.html
- Brito Ruiz, D. (2010). *Justicia restaurativa, reflexiones sobre la experiencia de Colombia*. Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Calderón, L. Rached, S. (2020). La justicia restaurativa como modelo para construir ciudadanía en el marco de una educación democrática. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 3, pp, 224-231.
- Carvajal Pardo, A. (2010) Justicia restaurativa: construyendo un marco englobador para la paz. *Criterio Jurídico*, 10 (1), pp. 9-34
- Caycedo Guio, R; Cocunubo Cocunubo, N. (2016) La mediación como una solución alternativa de la violencia escolar. *Investigaciones Andina*, 18 (33) pp. 1729-1749. Fundación Universitaria del Área Andina.Pereira, Colombia.
- Constitución Política de Colombia. Artículo 44. 07 de julio de 1991 (Colombia)
- Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.
- Declaración de los Derechos del Niño. 1924. Ginebra.
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Bizkaia, España: Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia. 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Ghernica Gogoratz

Gimnasio Sabio Caldas y Fundación Terra des Hommes, (2018). *Creciendo para la paz. Módulos temáticos*. <https://tdh-latam.org/wp-content/uploads/2018/07/La-Justicia.pdf>

González López, A. (2018) Las prácticas restaurativas como herramienta para la gestión positiva de los conflictos en secundaria. Uso de los círculos restaurativos.

Hueso, V. (2001). Johan Galtun. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. En Instituto Español de Estudios Estratégicos (ed). *Ideas sobre prevención de conflictos* (111, p.124-159). Madrid: Ministerio de Defensa.

Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo. Proyecto Educativo Institucional. (s.f)

Lederach, J. (1994). Un marco englobador de la transformación de conflictos sociales crónicos. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

Lederach, J. (1998). Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas. Bilbao: Gernika Gogoratuz

Lederach, J. (2009). *El pequeño libro de la transformación de conflictos*. Editorial Good Books.

Ley 1098 de 2006. Por el cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. 08 de noviembre de 2006.

Ley 1620 de 2013. Por el 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. 15 de marzo de 2013.

Ley 1878 de 2018. Por medio de la cual se modifican algunos artículos de la ley 1098 de 2006, por la cual se expide el código de la Infancia y la adolescencia y se dictan otras disposiciones. 09 de enero de 2018.

Ministerio del Interior y de Justicia. (2008). Manual de prácticas restaurativas para conciliadores en equidad. Bogotá: Ministerio del interior y de Justicia.

Pomar Fiol, M. (2013) Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1) pp. 83-99. Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.

Rojas Monedero, R. y Arce Cabrera, A. M. (Eds. científicas). (2020). Tejiendo paz desde las aulas. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias políticas (2017). Investigación Justicia Restaurativa en la escuela. Estado del arte en Colombia. (s.d)

Zapata Cardona, J. (2016). *Estrategia pedagógica desde la Justicia Restaurativa: Un estudio de caso en la Institución Educativa Javiera Londoño -Centro*. (Trabajo de grado pregrado). Universidad de Antioquia.

Zehr, H. (2007). El pequeño libro de la justicia restaurativa. Estados Unidos: Good Books

Zehr, H. (2012). Cambiando de lente, un enfoque para el crimen y la justicia. Recuperado de

<https://archive.org/details/cambiandodelente00zehr/page/n5/mode/2up>

Anexos

Anexo 1: Consentimiento informado

Consentimiento Informado

Participación mediante entrevista en la investigación “la escuela víctima del conflicto: prácticas restaurativas de aula en la I.E. Antonio Derka Santo Domingo”.

Yo _____ declaro que he sido informado e invitado a participar mediante una entrevista en la investigación denominada “La Escuela víctima del conflicto: Prácticas restaurativas de aula en la I.E Antonio Derka Santo Domingo”, éste es un ejercicio de investigación para trabajo de grado de Maestría en Conflicto y Paz.

Entiendo que este estudio busca conocer (la apreciación de la comunidad educativa frente al proceso de restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes y prácticas restaurativas de aula desarrolladas en la I.E Antonio Derka Santo Domingo) y sé que mi participación se llevará a cabo en (Institución Educativa), en el horario () y consistirá en responder una entrevista que demorará alrededor de 40 minutos.

Me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán asociados a un número de serie, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la comunidad educativa dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negar la participación o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha:

Anexo 2: Entrevista a docentes líderes de proyectos

Entrevista a docentes líderes de proyectos

1. ¿Sabes qué son las prácticas restaurativas de aula? ¿En qué consisten?
2. ¿Considera que la I.E debe implementar prácticas restaurativas de aula para realizar acompañamiento a estudiantes que han sido vulnerados en sus derechos o se encuentran en riesgo?
3. ¿La I.E implementa prácticas restaurativas con los niños, niñas y adolescentes, que se encuentran en riesgo o les han vulnerado sus derechos? ¿De qué manera?
4. ¿Cuáles considera son los derechos de los NNA de la institución que con mayor frecuencia son vulnerados o se encuentran bajo amenaza?
5. ¿De qué manera se articulan las prácticas restaurativas de aula al desarrollo de los proyectos institucionales que usted lidera?
6. ¿Cuál considera debe ser el papel de la institución educativa frente a este tipo de amenazas o vulneración de los derechos de los NNA?
7. ¿Considera que los procesos de restablecimiento de derecho que se han iniciado desde la institución han logrado su propósito reparativo?
8. A su criterio ¿Qué diferencias encuentra entre los conceptos de restablecimiento de derechos y prácticas restaurativas?
9. ¿Considera que es posible <u>restablecer</u> un derecho que ha sido vulnerado?
10. ¿Considera que las prácticas restaurativas de aula favorecen el proceso de restablecimiento de derechos vulnerados a NNA?

Anexo 3: Entrevista a Psicólogos y maestras de apoyo de la institución

Entrevista a Psicólogos y maestras de apoyo de la institución

1. ¿Sabes qué son las prácticas restaurativas de aula? ¿En qué consisten?
2. ¿Considera que la I.E debe implementar prácticas restaurativas de aula para realizar acompañamiento a estudiantes que han sido vulnerados en sus derechos o se encuentran en riesgo?
3. ¿Considera que la institución educativa implementa estas prácticas restaurativas con los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en riesgo y a quienes se les han vulnerado sus derechos? ¿De qué manera?
4. ¿Cuáles son los derechos de los NNA de la institución que con mayor frecuencia son vulnerados o se encuentran bajo amenaza?
5. ¿Cuál debe ser el papel de la institución educativa frente a este tipo de amenazas o vulneración de los derechos de los NNA?
6. ¿Considera que los procesos de restablecimiento de derecho que se han iniciado desde la institución han logrado su propósito reparativo?
7. A su criterio ¿Qué diferencias encuentra entre los conceptos de restablecimiento de derechos y prácticas restaurativas?
8. ¿Considera que es posible <u>restablecer</u> un derecho que ha sido vulnerado?
9. ¿Considera que las prácticas restaurativas de aula favorecen el proceso de restablecimiento de derechos vulnerados a NNA?

