

Módulo Justicia Escolar Restaurativa – JER Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz: Una Mirada en Clave Pedagógica.

Karen Juliana Alfonso Prieto

**Trabajo de grado para optar por el título:
PROFESIONAL EN PEDAGOGÍA**

**Tutor:
Carolina Rodríguez Castro**

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Programa en Pedagogía
Bogotá, 2024**

Llamo escuela, que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero taller de hombres; es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto. (p. 82).

Juan Amos Comenius (2012, p. 82), Didáctica Magna.

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

Hannah Arendt (2018, p. 249). La crisis de la educación. En entre el pasado y el futuro.

Agradecimientos

En primera instancia le agradezco a mis padres por sus nobles esfuerzos, madrugadas, alegrías y luchas por posibilitar condiciones de vida digna para mis hermanos y para mí.

Gracias a mis hermanos menores por ser cómplices de mis alegrías, miedos, debates y tribulaciones. A mi hermano mayor, que desde una edad temprana me relacionó con preguntas, lecturas y espacios educativos.

A la Universidad Pedagógica Nacional, la cual me brindó el espacio de formación como ser humano para el cuidado de otros, con un abanico de conocimientos, teorías, autores que me acompañaran en los días de incertidumbre y acierto ante la vida.

Le agradezco a mis maestros que son ejemplo de la rectitud y la pasión por el saber, quienes expusieron en las múltiples clases un sinfín de contenidos y ejemplos para desenvolverme ante la vida.

Le agradezco al profesor Diego Higuera por creer en mi potencial y con su ejemplo y dedicación hacer que las clases y contenidos me llamaran la atención, al punto de realizar esta investigación.

Le agradezco a la profesora Carolina Rodríguez por creer en mi proyecto y ser un ejemplo para desenvolverme en el mundo como pedagoga.

Tabla de contenidos

Presentación.....	6
Introducción.....	10
Capítulo 1	16
Un Recorrido por la Justicia Restaurativa	16
1.1 Marco Histórico.....	16
1.2 ¿Qué es la Justicia Restaurativa?.....	18
1.3 De lo jurídico a la educación	23
1.4 Practicas Restaurativas	25
1.5 Autoridad.....	33
Capítulo 2	40
2.1. <i>Culturas Restaurativas y Líneas Temáticas en la CH</i>	40
2.2 Primera parte de la Caja de Herramientas	40
2.5 Líneas temáticas	45
I Educación Socioemocional	45
II Gestión pacífica de conflictos.....	51
III Pedagogías de la memoria	56
IV Pedagogías de la Reconciliación	62
3.1. El concepto de educación en relación con la subjetivación.....	67
3.2 Autoridad.....	73
Consideraciones finales	80
Referencias	82

Índice de Graficas

Grafica 1	6
Grafica 2	7

Índice de Imágenes

Imagen 1	11
----------------	----

Imagen 2	11
Imagen 3	12
Imagen 5	13
Imagen 7	14
Imagen 8	20
Imagen 10	33
Imagen 11	37
Imagen 12	46
Imagen 13	49
Imagen 14	52
Imagen 15	57
Imagen 16	58
Imagen 17	59
Imagen 18	60
Imagen 19	63
Imagen 20	65

Índice de Tablas

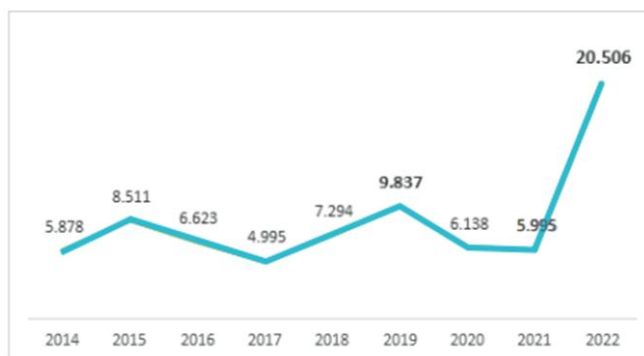
Tabla 1	35
Tabla 2	78

Presentación

En el año 2023 tiene lugar la publicación del Boletín Escolar denominado *El Hostigamiento Escolar en las Instituciones Educativas de Bogotá*, elaborado por el Observatorio de Convivencia Escolar de la Alcaldía Mayor de Bogotá, en él, se expone un aumento de las situaciones de abuso, violencia y hostigamiento en los colegios oficiales de la ciudad. A partir del año 2017 existe una tendencia que muestra un aumento de los reportes de abuso y violencias en el escenario escolar [Gráfica 1].

Entre los años 2020 y 2021 se suspendieron las clases presenciales y se adoptaron medidas para la enseñanza escolar a través de las tecnologías de la información y las comunicaciones debido al cierre de los espacios escolares, como parte de las estrategias sanitarias que se formularon en el marco de la pandemia de COVID 19. La Gráfica 1 muestra que los reportes de violencia escolar disminuyeron, pasando de 9.837 casos reportados a 6.138 en 2020 y 5.995 casos en 2021. No obstante, a partir de la reapertura de las escuelas, en Bogotá, esta cifra creció de manera significativa, pasando a 20.506 casos reportados.

Gráfica 1. Reporte histórico de casos de abuso y violencias en colegios de Bogotá. Periodo 2014 - 2022



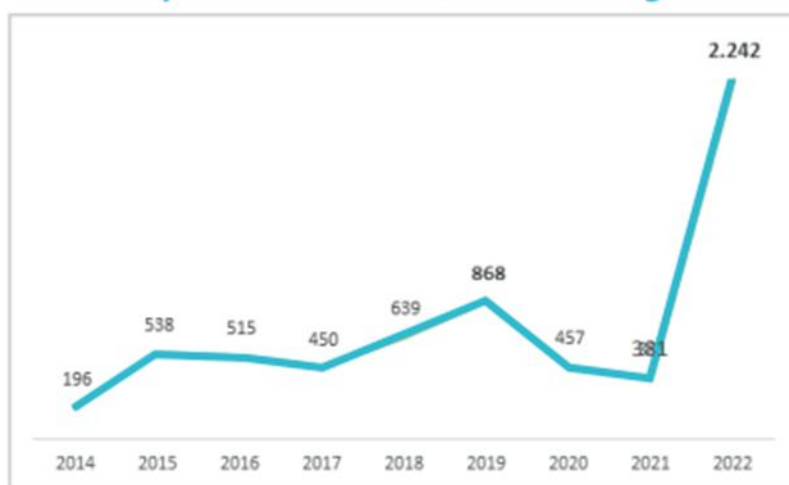
Grafica 1

Fuente: Boletín de Hostigamiento Escolar en la Instituciones Educativas de Bogotá (2023)

Con relación a los reportes de hostigamiento escolar entre los años 2014 al 2022, en la Gráfica 2 se puede identificar que el número de estos reportes presentó un incremento porcentual del 158% para el año 2022 en comparación con el año 2019, previo a la pandemia. Por lo tanto, es evidente que en los años posteriores a la pandemia

se ha generado una tendencia que muestra un incremento acelerado de los reportes de hostigamiento y violencia escolar. En el Boletín publicado por el Observatorio de Convivencia Escolar se plantea la hipótesis “que este fenómeno puede estar influenciado por las afectaciones en la capacidad para gestionar las emociones, reconocer la diferencia y afrontar los conflictos dialógicamente” (p.17). Este documento y las cifras que presenta, permitieron ampliar el debate sobre esta problemática, así como la construcción de estrategias para el mejoramiento de la convivencia escolar.

Gráfica 2. Reporte histórico de casos de hostigamiento escolar



Grafica 2

Fuente: Boletín de Hostigamiento Escolar en la Instituciones Educativas de Bogotá (2023)

A partir del aumento del crecimiento de los casos reportados de violencia y hostigamiento escolar entre el 2017 y 2019, el Plan de Desarrollo Distrital 2020 – 2024: Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para el Siglo XXI, *Inspirar confianza y legitimidad para vivir sin miedo y ser epicentro de cultura, ciudadanía, paz y reconciliación*, estableció en su propósito número tres, buscar:

Aumentar la confianza interpersonal e institucional, la convivencia y la seguridad, consolidando una Bogotá región líder en la implementación de los acuerdos de paz, reconciliación y cuidado, caracterizada por aumentar las prácticas de convivencia, la seguridad y la reconciliación en el ámbito individual,

familiar, comunitario e institucional, [...] consolidando una Bogotá - región líder en reconciliación y cuidado. (p. 7).

Por otro lado, la Secretaría de Educación Distrital (SED, 2021) formuló el *Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadanía y Escuelas como Territorios de Paz*. Con este programa se busca abrir espacios de participación y empoderamiento de las comunidades educativas para transformar las realidades escolares, las situaciones de conflicto, mejorar las relaciones entre los actores y la construcción de acuerdos para el desarrollo de una convivencia escolar libre de violencias. En este sentido, vale la pena destacar tres de las seis transformaciones de las realidades escolares que se buscan realizar por medio de este programa:

1. "Currículos que priorizan el saber y la fragmentación de la vida (conocimientos académicos) sobre la formación del ser y la integralidad (educación socioemocional y ciudadana)" (p. 13).
2. "Gestión de los conflictos a través de prácticas punitivas, donde el castigo y sanciones son las débiles soluciones que se aplican unilateralmente" (p.13).
3. "Dinámicas institucionales, locales, familiares y entornos que complejizan la convivencia escolar" (p. 14).

Este programa se constituye como una oportunidad que permite ampliar la discusión en torno a la introducción de la Justicia Restaurativa en el escenario escolar y la configuración de la noción Justicia Escolar Restaurativa (JER):

[El Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadanía y Escuelas como Territorios de Paz] Es una estrategia pedagógica y política para posicionar la paz como derecho y la restauración como fundamento de la reconciliación desde la escuela. Mediante el fortalecimiento de las capacidades socioemocionales y ciudadanas y bajo los principios de las pedagogías de la verdad y las memorias, brinda apoyo para que las experiencias pedagógicas de las escuelas incorporen la perspectiva de la restauración y puedan reparar las relaciones quebrantadas en la comunidad educativa, contribuyendo a la

reconciliación, a las garantías de no repetición y la construcción de escuelas como territorios de paz. (p. 28).

Con el propósito de cumplir con estos objetivos y enriquecer el proceso de apropiación e implementación de este programa en las instituciones escolares, la SED (2021) dispuso de un conjunto de recursos pedagógicos, entre los que se encuentra la Caja de Herramientas, que “contiene una visión general y marcos para guiar, apoyar, evaluar y sistematizar -generación de conocimiento y memoria social- procesos de participación de las comunidades educativas interesadas por el cambio” (p.38). No obstante, esta herramienta fue fundamentada y desarrollada en el marco de la estrategia *Justicia Escolar Restaurativa en Bogotá: una apuesta por la construcción de paz en la escuela* y se denominó *Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadanía y Escuelas como Territorios de Paz* (SED, 2023). A partir de la lectura de este recurso, surge la pregunta que da lugar a este proyecto de investigación: ¿Cómo se entiende el enfoque de Justicia Restaurativa desde un análisis pedagógico?

Para el avance de esta pregunta, el presente trabajo de investigación utilizó la Caja de Herramientas del programa Integral de Educación Socioemocional del módulo Justicia Escolar Restaurativa como corpus para analizar desde la perspectiva pedagógica las herramientas, reflexiones en torno a la Justicia Restaurativa que pretende implementar en las escuelas de Bogotá.

Introducción

El hecho de que en la escuela entren contenidos ajenos a su trascendencia y que se presenten de manera alternativa para el área de convivencia, precisa que desde la perspectiva pedagógica se realice un análisis a estos contenidos que se quieren hacer presentes dentro de los estudiantes y demandan ciertas disposiciones por la comunidad educativa.

Por ello, el presente proyecto de investigación busca comprender el enfoque de Justicia Restaurativa desde un análisis pedagógico. Derivado de la de Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz (2023), específicamente del Módulo Estrategia Justicia Escolar Restaurativa (JER)

En la formulación de este proyecto y a partir de su implementación en las escuelas, se genera un conjunto de discusiones alrededor de la noción de justicia restaurativa, sus fines, fundamentación e implicaciones. De lo anterior, surgen preguntas sobre cómo la noción de justicia restaurativa es entendida en la escuela, cómo se puede leer desde la pedagogía, y cómo se problematiza a través de las categorías autoridad, formación y educación.

La Caja de Herramientas, de ahora en adelante como CH (2023) se compone de una serie de recursos para el abordaje del enfoque de la Justicia Restaurativa de ahora en adelante como JR, como herramientas, reflexiones y actividades para aplicar dentro de las Instituciones de Bogotá. La CH de herramientas se divide en dos partes:

- La primera parte, se enfoca en impulsar las culturas restaurativas, para ello plantea siete herramientas que desarrollan ejercicios y reflexiones para que dentro de la escuela los estudiantes se apropien del enfoque restaurativo y lo adapten a tal punto de considerarlo una cultura en su cotidianidad.
- La segunda parte, propone ocho herramientas que se dividen en cuatro líneas temáticas: Educación socioemocional, gestión pacífica de conflictos, pedagogías de la memoria y pedagogías de la reconciliación, para ser implementadas en la escuela.

A nivel específico y para cumplir con los propuestos de esta investigación se adelantó un análisis de contenido, en el que se seleccionaron documentos que tuvieran en cuenta la JR, autoridad, formación y educación. Para esto se realizó la lectura rigurosa de dichos documentos y tematización de conceptos significativos para el adelanto de esta investigación.

MÓDULO JUSTICIA ESCOLAR RESTAURATIVA - JER CAJA DE HERRAMIENTAS DEL PROGRAMA INTEGRAL DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL, CIUDADANA Y ESCUELAS COMO TERRITORIOS DE PAZ. (2023)			
Concepto	Palabras Clave	Texto	Observaciones
Justicia Escolar Restaurativa	Culturas restaurativas, herramientas pedagógicas.	En esa línea, presentamos el módulo de Justicia Escolar Restaurativa - JER, que se compone de dos partes: la primera hace énfasis en la promoción de culturas restaurativas a partir de herramientas pedagógicas que contemplan ejercicios, reflexiones y producciones colectivas para reconocer, comprender y apropiarse el enfoque restaurativo. La segunda, propone de manera más específica y a partir de líneas temáticas, posibilidades de llevar a contextos educativos los "cómos" de los que tantas veces carecemos en las escuelas, para atender temas que pueden resultar para muchos de sus actores, tan complejos como desconocidos. (p.7)	El módulo de Justicia Escolar Restaurativa marca dos partes, una en la que se pretende enfocarse en una promoción de culturas restaurativas mediante herramientas pedagógicas que se lleven a cabo reflexiones y comprensiones para la apropiación de enfoques restaurativos. Por otro lado propone que mediante líneas temáticas llevar los "cómos" a contextos educativos con el fin de promover temas que pueden ser complejos.
Culturas Restaurativas	Proceso, permanente	Para iniciar, es importante reconocer que crear y sostener culturas restaurativas es un proceso permanente de construcción de relaciones hacia el cuidado mutuo en donde se observen las necesidades propias y de quienes nos rodean. (p.7)	Considera las culturas restaurativas como un proceso permanente de construcción de relaciones que tengan presente el cuidado mutuo en donde se observen las necesidades propias y de los otros.
Escuela	Relaciones, proximidad.	El horizonte que proponemos es una escuela donde se fomenten relaciones de proximidad y reconocimiento mutuo, y donde el encuentro afectivo con la otra, con el otro y con lo otro, sea central a las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Interacciones cotidianas basadas en la escucha, la pregunta y la apertura, altos niveles de confianza basados en la comunicación constante, relaciones horizontales de autoconfianza y cuidado recíproco, reconocimiento y acogida a las identidades dinámicas de las personas. (p.7-8)	Propone una escuela en donde las relaciones personales son cercanas y afectuosas, donde esas dinámicas de relación serán fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje. Donde la escucha, la pregunta y la apertura altos niveles de confianza.
Culturas Restaurativa	Guía	ofrece una guía flexible y adaptable a cada contexto para construir y sostener culturas restaurativas: Para tal fin, este primer capítulo ofrece siete herramientas: I. JPª la conversa: preguntas afectivas y la escucha activa II. Acuerdos en el cuidado de relaciones y la comunidad III. El poder del círculo: conversaciones circulares IV. Caracterizando nuestra comunidad V. El conflicto, una oportunidad de transformación VI. Aprendamos sobre prácticas restaurativas VII. La justicia restaurativa, posibilidad para gestionar conflictos escolares (p.8)	El documento se divide por módulos o capítulos en los cuales ofrece una guía para distintos contextos. En el caso del primer módulo propone siete herramientas, en las que tendrá presente realizar preguntas afectivas, escucha, acuerdos de cuidado con la comunidad, el conflicto como una oportunidad para la transformación, práctica de círculos herramientas inspiradas en propuestas pedagógicas y metodológicas desarrolladas por el equipo de profesionales que acompañan las
		brinda la oportunidad de ampliar las reflexiones y las prácticas en torno a las cuatro líneas temáticas que hacen parte de la estrategia Justicia Escolar Restaurativa: I. Educación socioemocional. II. Gestión pacífica de conflictos. III. Pedagogía de las memorias. IV. Pedagogías de la reconciliación. Aquí	

Imagen 1.

Ejemplo de matriz de Caja de Herramientas del programa integral de la educación Socioemocional, Ciudadana y escuelas como territorio de Paz (2023).

Elaboración propia.

Meirieu, P. (2016). Una llamada de atención: Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Paidós.			
Concepto	Palabras	Texto	Observaciones
Autoridad	enfadado, restablecer, sano	necesito compartir mi enfado y mi indignación. Enfado por la actual avalancha de los "ay que" hay que restablecer la autoridad hacerles hacer ejercicios, cortarles el ordenador por lo sano obligarles a leer los clásicos... Son exportaciones que dan por zanjado el problema; pero ¿alguien conoce a unos padres que no reclamen su autoridad? Indignación por todo lo que arruinan los niños convirtiéndolos en consumidores compulsivos en manos de la Toda poderosa publicidad frente al poder hipnótico de la televisión que podría resistirse a tamaña apasionada ahora apasionadora (p.10)	Meitu expresa su descontento ante la cantidad de afirmaciones que circulan entorno a la autoridad, como si sencillamente se trata de hacer que los niños hagan ejercicios, limitar su tiempo en la computadora y obligarlos a leer obras clásicas. Además, siente indignación por cómo los niños están siendo influenciados y convertidos en consumidores compulsivos por el poderoso impacto de la publicidad, como si se tratara de algo a lo que no es fácil resistir.
Educación	Consumismo, responsabilidad	Pero con demasiada frecuencia, y con las mejores intenciones, les invitamos [a los niños] a unirse a nuestro consumismo frenético [...] Los hemos recibido como un regalo, así que los colmamos de presentes. Para endulzarles el mundo, los relegamos cómodamente a un universo de satisfacciones recíprocas: "¡Tíme colmos... go te colmo... ¡qué bien estamos juntos!". Nos encerramos con ellos en el presente, hasta el extremo de olvidar que vivimos más que nosotros y que su sola existencia debe recordarnos lo que el filósofo Hans Jonas llamaba "nuestra imperiosa responsabilidad para con el futuro". (p. 10-13)	En este apartado plantea la llegada del niño al mundo, y en ese mismo modo la responsabilidad que se ha de tener a la hora de educar, teniendo en cuenta que es un asunto fundamental en la relación adulto-niño.
Modernidad	Hijo, reproducción, admitimos	La modernidad, al hacer de nuestros hijos no ya una materia por forjar, sino una simiente, para que acompañemos su crecimiento y admitamos su floración, nos ha liberado de nuestras tentaciones creadoras: quien viene al mundo ya no está obligado a ser eternamente «el hijo o la hija de...», destinado a ocupar un lugar impuesto en un linaje, condenado a la reproducción mimética. (p.13)	El texto se ubica en la modernidad, donde, expone que la labor del adulto es acompañar el crecimiento.
Niño	educar, aprender, elegir	Pero ninguna sociedad puede vivir sin marcar unas etapas, unos niveles de responsabilidad, y atribuirles derechos, deberes y obligaciones. Cualquier sociedad debe disponer de reglas que determinen obligaciones de las personas según unos criterios concretos. Pero, sobre todo, cualquier sociedad necesita decir en qué momento concreto hay que dejar que hay que educar a alguien y permitir que elija libremente lo que debe aprender. Este es el quid: el niño, como no	Resalta la función de las etapas en la sociedad, y que en el caso del niño es preciso educarlo con el fin de que pueda elegir libremente lo que debe aprender.

Imagen 2.

Ejemplo de matriz de Meirieu, P. (2016) Una llamada de atención: Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Elaboración propia

Kant, I. (2003) Pedagogía. Editorial Akal. Madrid, España.			
Concepto	Palabras Clave	Texto	Observaciones
Bildung	Educación, cuidado, sustento, disciplina.	El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación [formación] ¹ . Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante. (p. 29)	Para este apartado se aclara que el concepto utilizado es Bildung, que se traduce al español a formación, no educación.
Formación	Cuidados, educación	La educación comprende: los cuidados y la formación. Ésta es: a) negativa, o sea la disciplina, que meramente impide las faltas; b) positiva, o sea la instrucción y la dirección; perteneciendo en esto a la cultura. La dirección es la guía en la práctica de lo que se ha aprendido. De ahí nace la diferencia entre el instructor (<i>Instructor</i>), que es simplemente un profesor; y el ayo (<i>Hofmeister</i>), que es un director hay que le educa a sólo para las cuela este para la vida. (p.40-41)	Para este apartado Kant afirma que la educación comprende dos conceptos relevantes: cuidados y formación. Respecto a los cuidados aluden a la educación negativa, la disciplina, prevenir comportamientos incorrectos. Y por otro lado apunta que la formación corresponde a una educación positiva en la que tiene en cuenta la instrucción y la formación moral.
Educación	Educación practica, moral, formado, libertad	Educación <i>físico</i> es aquella que el hombre tiene en común con los animales o sea los cuidados. La <i>educación práctica o moral</i> es aquella que mediante la cual el hombre de ser formado para poder vivir como user que ahora libremente (se llama práctico a todo lo que tiene relación con la libertad). (p.45)	Se refiere a la <i>educación práctica moral</i> como aquella en la que el ser es formado para vivir en libertad.
		Así, pues esta educación se compone: a) de la formación <i>escolástica-mecánica</i> que se refiere a la habilidad; entonces es la <i>didáctica</i> (instructor); en formación <i>pragmática</i> , que se refiere a la prudencia (ayo); c) de la formación <i>moral</i> que se refiere a la moralidad. El hombre necesita de la formación	Kant afirma que la educación esta compuesta por la formación <i>escolástica</i> la cual se enfoca en desarrollar habilidades similares a la de un instructor o didáctica. En el lugar de la formación pragmática se centra en la prudencia y orientación para aplicar esos conocimientos en la vida diaria, similar a la función de un ayo. Por último, pero no menos

Imagen 3.

Ejemplo de matriz de Kant, I. (2003) Pedagogía. Editorial Akal. Madrid, España. Elaboración propia.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PRACTICAS RESTAURATIVAS (IIRP) DEFINIENDO QUÉ ES RESTAURATIVO. (2013)			
Concepto	Palabras Clave	Texto	Observaciones
Justicia Restaurativa	Victimas, agresor, familia y amigos.	Estos grupos organizados se reúnen con los agresores, pero por lo general, no se invita a las víctimas, ni a sus familias o amigos. La justicia restaurativa, por el contrario, le ofrece a las víctimas y a las personas que las apoyan una oportunidad de hablar directamente con los agresores. (P.1)	La caracterización de la JR esta en función de brindar oportunidades de dialogar entre el agresor, la víctima y su grupo familiar.
Prácticas Restaurativas	Ciencia social, capital social, disciplina social, decisiones.	Las prácticas restaurativas son una ciencia social que estudia cómo generar capital social y alcanzar una disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativos. El uso de las prácticas restaurativas ayuda a: <ul style="list-style-type: none"> • reducir el crimen, la violencia y el hostigamiento escolar (bullying) • mejorar la conducta humana • fortalecer a la sociedad civil • proporcionar un liderazgo efectivo • restaurar relaciones • reparar el daño. (p.1) 	Afirma que con el uso de practicas restaurativas posibilitan la reducción de crímenes, violencia, hostigamiento escolar.
Justicia Restaurativa		El IIRP hace una distinción entre los términos prácticas restaurativas y justicia restaurativa. Vemos a la justicia restaurativa como un subgrupo de prácticas restaurativas. La justicia restaurativa es reactiva, consta de respuestas formales o informales al delito y otras conductas indebidas una vez que éstas ocurren. (p.1)	Aquí el texto hace mención sobre los terminos de practicas restaurativas y justicia restaurativa.

Imagen 4.

Ejemplo de matriz del Instituto Internacional de Practicas Restaurativas (IIRP) Definiendo lo que es Restaurativo (2013). Elaboración propia.

Justicia Escolar Restaurativa en Bogotá: Una apuesta por la construcción de paz en la escuela (2023)			
Concepto	Palabras	Texto	Observaciones
Contexto para la creación	Acuerdo de paz y covid-19	A partir de la firma del Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera en Colombia, se han hecho más visibles los distintos esfuerzos sociales, comunitarios e institucionales frente al anhelo y la convicción de transformar y superar los daños que el conflicto armado ha dejado a su paso. En los años recientes, estos esfuerzos se han dado en un escenario complejo, marcado por los impactos de la pandemia COVID-19, que evidenciaron y profundizaron las inequidades sociales, así como las brechas de desigualdad.	Posterior a la firma del acuerdo paz se llevaron a cabo esfuerzos para superar los conflictos que se ha dejado a su paso, esfuerzos sociales, comunitarios e institucionales, con el anhelo de transformar y superar daños.
Acuerdo de paz y covid-19		En este contexto, desde la escuela se han generado escenarios pedagógicos de reflexión como la iniciativa La Escuela Abraza la Verdad, en razón de la entrega del Informe Final de la Comisión de la Verdad, desarrollando distintos ejercicios para potenciar el pensamiento crítico, el reconocimiento de la interculturalidad, la diversidad, y la apuesta por la reconstrucción de la memoria, que tuvo como horizonte afianzar el legado de esta Comisión en la educación para la paz. (p. 7)	Por lo tanto, en las escuelas empiezan a generar espacios pedagógicos de reflexión como lo fue la Escuela Abraza la Verdad, frente a temas reconocimiento de interculturalidad, diversidad, reconstrucción de la memoria, en espacios de reflexión.
Propósito		Con el propósito de contribuir a una sociedad que dirima sus diferencias de manera pacífica, desde la Secretaría de Educación del Distrito (SED) comprendemos la paz como un derecho y la escuela como un escenario central de reflexión y transformación para lograr su materialización. En este sentido nos hemos interesado en propiciar procesos restaurativos que promuevan la reconstrucción del tejido social desde la corresponsabilidad, el cuidado y el compromiso de todos los estamentos de la comunidad educativa. Desde el sector educación, reconocemos los conflictos como parte de la cotidianidad y asumimos la responsabilidad de cocrear formas no violentas de gestionarlos. (p. 7)	teniendo en cuenta que la Secretaría de Educación del Distrito concibe la paz como un derecho, también concibe la escuela como una lugar para la reflexión y transformación, en ese orden de ideas sería un escenario ideal para materializar la reconstrucción del tejido social. Además expone que dentro de la educación no se desconoce los conflictos dentro de la escuela, mas bien, busca dar gestion a estos de una manera no violenta.
		Lo anterior se refleja en la estrategia pedagógica y política: Justicia Escolar Restaurativa «JER», cuya apuesta principal es el posicionamiento del enfoque restaurativo y la superación del castigo y la sanción como única forma de entender la justicia. De esta manera se busca aportar a la reconstrucción del tejido social.	

Imagen 5

Ejemplo de matriz de Justicia Escolar Restaurativa en Bogotá: Una apuesta por la construcción de paz en la escuela (2023). Elaboración propia

El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla - Mónica Alberti y Montserrat Pedrol			
Concepto	Palabras Clave	Texto	Observaciones
Enfoque restaurativa	Humanización	El objetivo del artículo es dar a conocer el enfoque restaurativo y poner de relieve cómo da respuesta a las necesidades relacionales y de convivencia de la comunidad escolar de hoy. [...] Se identifican las necesidades en cuanto a la convivencia y se expone como las aportaciones del enfoque están relacionadas con la superación del castigo para la gestión del conflicto y la necesaria alfabetización emocional y comunicacional que esto conlleva para la gestión de las relaciones, por tanto, con el salto de paradigma y la humanización. (p.47)	Menciona unas necesidades en las relaciones de convivencia en la comunidad escolar, a su vez afirma que el enfoque restaurativo puede dar respuesta esto,
Enfoque humanista	Educación, políticas educativas.	Específicamente, el último informe de la UNESCO, Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial? (UNESCO, 2015), que actualiza el conocido Informe Delors (Delors et al., 1996), propone y recupera el enfoque humanista de la educación que va más allá del papel utilitario en el desarrollo económico que se le otorga dentro del sistema capitalista y que es lo que centra la mayoría de políticas educativas de hoy en día. Por eso la cita inicial, no hemos aprendido, todavía, como ya decía Martin Luther King, a vivir como humanos. (p.48)	
Informe de la UNESCO	Ética, humanista, restaurativo	La dimensión ética, humanista y relacional fundamenta también el paradigma restaurativo. El Enfoque Restaurativo (en adelante, ER) se nos presenta en consonancia con las propuestas del informe de la UNESCO (2015) comentadas. (p.48)	
Los resultados de los enfoques restaurativos		Los resultados obtenidos por el ER aplicados en centros docentes de otros países avalan esta idea. Según diferentes evaluaciones, el ER disminuye la ratio de expulsiones, crea un clima más calmado y tranquilo, favorece la gestión positiva de relaciones y conflictos cotidianos y de conflictos más graves, como la resolución de casos de bullying (Barnet, 2008; Buckley y Maxwell, 2007; Lloyd, Mulhern y Gardner, 2008; Sharma y Stepp, 2007, entre otros). (p.48)	El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla - Mónica Alberti y Montserrat Pedrol

Imagen 6

Ejemplo de Alberti y Pedrol (2017)

El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela.

Elaboración propia.

Howard Zehr (2010) El pequeño libro de la Justicia Restaurativa.		
Concepto	Palabras Clave	Texto
Justicia Restaurativa	Diversidad, programas, prácticas	Aunque el término "justicia restaurativa" abarca una diversidad de programas y prácticas, en esencia consiste en una serie de principios, una filosofía, un conjunto alternativo de "preguntas guía". (p.7)
Justicia Restaurativa	Delito, práctica	En último término, la justicia restaurativa proporciona un esquema de pensamiento alternativo para abordar el delito. A continuación examinaré más a fondo este esquema de pensamiento, así como las estrategias para ponerlo en práctica. (p.7)
No es la Justicia Restaurativa	Perdon, reconciliación	La justicia restaurativa no es un programa orientado principalmente hacia el perdón y la reconciliación. (p.11)
No es la Justicia Restaurativa	Sustituto del sistema legal	La justicia restaurativa no es una panacea ni tampoco es necesariamente un sustituto del sistema legal. La justicia restaurativa no es de ninguna manera la respuesta para todas las situaciones. Tampoco está claro si debiera reemplazar al sistema legal, aun en un mundo ideal. Muchos creen que, aunque se le otorgara implementarse de manera generalizada, la justicia restaurativa aún necesitaría el respaldo de alguna variante del sistema legal occidental (idealmente, una que sea restauradora) que sirva como garante de los derechos humanos básicos. De hecho, éste es el rol que desempeñan las cortes juveniles en el sistema de justicia juvenil de Nueva Zelanda. (p.20)
No es la Justicia Restaurativa	tradiciones, religiones,	La justicia restaurativa no es nueva ni de origen norteamericano. No obstante, este movimiento le debe muchísimo a otros movimientos anteriores y a diversas tradiciones religiosas y culturales; especialmente, está en deuda con los pueblos indígenas de los Estados Unidos y Nueva Zelanda. Los antecedentes de la justicia restaurativa son mucho más amplios y sus raíces mucho más profundas que las iniciativas promovidas por los menonitas norteamericanos durante los años 30's. (p.46)

Imagen 7

Howard Zehr (2010) El pequeño libro de la Justicia Restaurativa. Elaboración propia.

En el primer capítulo, que tiene por nombre *Un Recorrido por la Justicia Restaurativa* se expone la JR desde sus orígenes, la perspectiva teórica construida a través del tiempo y hasta hoy, igual que se relatan los momentos en los que transita del plano judicial, al escolar y cómo concibe la autoridad en los procesos restaurativos. Así mismo son puesto en comparación con la primera parte de la CH. Las fuentes que se utilizaron para la realización de este fueron:

- *Definiendo Qué es Restaurativo* del Instituto Internacional de Practicas Restaurativas IIRP (2013), organización internacional centrada en el enfoque restaurativo, que trabaja la enseñanza y promoción de prácticas restaurativas.
- *La Justicia Escolar Restaurativa en la Escuela, una apuesta por la construcción de Paz en Colombia* por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2017), donde muestra cómo se empiezan a interesar las instituciones educativas de Bogotá por la implementación del enfoque restaurativo en los procesos de convivencia de los colegios.
- *Cuando innovar la escuela es humanizarla* elaborado Albertí y Pedrol (2017), en el que describe el enfoque restaurativo, contextualiza su

origen, formula el cómo puede dar respuesta a las necesidades convivenciales de los estudiantes, la superación del castigo, gestión de conflictos.

- *El pequeño Libro de la Justicia Restaurativa* escrito por Howard Zehr (2003), el cual realiza una mirada panorámica respecto a la JR, expone los roles de cada individuo en el proceso de reparación los principios restaurativos y entre otro.

- *Justicia Restaurativa en la Vida Cotidiana: Más Allá del Ritual Formal* elaborado por Ted Wachtel, el cual fue utilizado en la investigación para ampliar la comprensión acerca del espectro de las practicas restaurativas, la ventana de la disciplina social.

Y a partir de ellos se establecieron ciertas comparaciones con la primera parte de la CH “Culturas Restaurativas” y las practicas, actividades y reflexiones que se establecen allí.

En el segundo capítulo, se aborda la comprensión de la autoridad en la educación bajo los parámetros de Meirieu (2016), igual que se expone la Hermenéutica del Sujeto de Foucault (2006) y es puesto en tensión con la línea temática de la CH Educación Socioemocional, lo que se entiende por autoridad y cómo es llevada a cabo. En el tercer capítulo, se trabaja acerca de la educación desde Biesta (2017) en la cual comprende los conceptos básicos de este autor respecto al acto educativo y sus posibilidades y se revisa en la CH cómo es comprendida la educación.

Capítulo 1

Un Recorrido por la Justicia Restaurativa

El presente capítulo tiene como fin presentar la Justicia Restaurativa desde un marco histórico y teórico, su introducción en las escuelas públicas de Bogotá como estrategia para la resolución de conflictos y el modo en que aparece el concepto de autoridad en la perspectiva restaurativa. Para el desarrollo del análisis de la Justicia Restaurativa se hizo necesario la comparación entre los modos de entender y delimitar la Justicia Restaurativa por parte del Instituto Internacional de Practicas Restaurativas de ahora en adelante mencionado IIRP y por parte de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), que incorpora este enfoque en la construcción de la Caja de Herramientas, como una estrategia que hace parte del programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz.

1.1 Marco Histórico

La JR se caracteriza por la prevención de la recurrencia del conflicto y el cuidado de la dignidad humana, asuntos que trascienden las formas de entender la justicia tradicional asociada con el ejercicio del castigo y amplía las posibilidades para el mejoramiento de las relaciones sociales y emocionales. Sin embargo, esta forma de entender los conflictos y su resolución no es algo nuevo. El IIRP expone diferentes teorías y actividades para la resolución del conflicto, que coinciden con el marco teórico de la JR, han sido realizadas históricamente por diversas culturas, esto incluye a los Nativos Americanos, la Primera Nación Canadiense, así como a las culturas africanas, asiáticas, celtas, hebreas, árabes entre otras. El propósito de estas prácticas fue el de fomentar la reconciliación y la reparación de los daños causados.

El proceso de delimitación y fundamentación del enfoque de JR tuvo lugar a partir de la década de los setenta, a través de cuatro eventos específicos identificados por Mònica Albertí y Montserrat Pedrol (2017):

- El primer momento que tuvo lugar fue en Ontario, Canadá, en 1974. Cuando, por primera vez, se propone a un juez el enfoque de mediación víctima-ofensor (V-O) para la resolución de un conflicto generado por dos

jóvenes, de 18 y 19 años, que estaban siendo juzgados por la vandalización de 22 propiedades. Para la solución de este tipo de casos, era usual el empleo del modelo de justicia punitiva. No obstante, como alternativa, se propuso la reparación de los daños causados y la búsqueda de estrategias para establecer acuerdos para el mantenimiento de una convivencia adecuada.

- El segundo momento corresponde a la reforma del sistema judicial y juvenil de Nueva Zelanda, con la *Ley Children, Young Persons and Their Families* expedida en 1989. Con esta Ley se buscó reformar el sistema judicial para los jóvenes del país y sustituir su centralidad en el modelo punitivo tradicional. En la actualidad, el sistema judicial se encuentra sustentado en torno al enfoque de la Justicia Restaurativa, lo que ha permitido la implementación de prácticas restaurativas como el Family Group Conferencing (FGC), en el que se reúnen las principales partes involucradas; el infractor, la víctima, las familias de ambos y los demás miembros de la comunidad afectada con el fin de establecer alternativas para la restauración del daño causado.

- El tercer suceso destacado fue la introducción del Family Group Conferencing (FGC) de Nueva Zelanda en Australia en el año 1990 por el sargento de policía Terry O'Connell y que hizo posible la estrategia denominada "Modelo Wagga Wagga" o "modelo guion". O'Connell identificó el potencial del modelo Family Group Conferencing (FGC) y las posibilidades que este ofrece para mejorar la respuesta al delito mediante la mediación de la comunidad para la resolución de los conflictos y que consiste en permitir que cada participante se encuentre en condiciones de plantear preguntas dirigidas al agresor, víctima y comunidad con el propósito de reconocer las motivaciones que dieron lugar a los hechos, las condiciones en las que se generó y las posibles acciones de restauración.

- El cuarto momento tiene lugar en Canadá en 1991, con la First Nation Communities asentada en Yukon, que implementó la metodología Sentencing Circles. Que consiste en el desarrollo de círculos en los que se resalta y promueve la participación de la comunidad en la toma de decisiones frente a las infracciones de los jóvenes en un marco de Justicia Restaurativa.

La conceptualización del enfoque de la JR se ha visto enriquecida a partir de las contribuciones provenientes de distintas disciplinas como la sociología, la psicología, entre otras. Un acontecimiento determinante para el desarrollo de este enfoque fue la publicación del libro “Changing Lenses” de Howard Zehr en 1990, en el que se exponen teorías y estrategias para el ejercicio de la Justicia Restaurativa y profundiza en los principios, valores y objetivos que justifican este enfoque y lo diferencian con la justicia retributiva, que se basa en el castigo del delito cometido por el infractor.

Zehr (1990) delimita la concepción del conflicto en el enfoque de la justicia restaurativa de la siguiente manera: “La justicia restaurativa entiende el delito como una forma de conflicto en la medida en que hace nacer un vínculo negativo entre la víctima y el ofensor, por eso se centra en la reparación del daño y las relaciones.” (citado por Mònica Albertí y Montserrat Pedrol, 2017). De este modo se destaca la reparación del daño, lo que produce un cambio en relación con el desarrollo del proceso judicial tradicional, y que se define por la búsqueda de orientar a la comunidad afectada e identificar y analizar las responsabilidades de los interesados en el daño con el objeto de establecer rutas y acciones para la reparación de las víctimas.

Lo anterior ha permitido la incorporación del enfoque de la justicia restaurativa en distintas instituciones y organizaciones para la construcción de redes de apoyo emocional y de canales para la participación de las comunidades afectadas en la resolución de los conflictos. La introducción de este enfoque surge por el interés de crear espacios de comunicación de todas las partes involucradas, hacer preguntas y en esa medida responder de manera integral mediante el abordaje de las causas del daño o conflicto causado y evitar su repetición. En esta medida estos espacios brindan oportunidades para la expresión de emociones, preocupaciones y necesidades que son relevantes para el proceso de reparación.

1.2 ¿Qué es la Justicia Restaurativa?

La JR es un enfoque que ha modificado las formas de entender la justicia, la resolución de conflictos y el cuidado de la dignidad humana. En este sentido, se hace pertinente adelantar una revisión sobre lo que significa la justicia restaurativa, sus límites, fines, posibilidades de pensamiento y acción que brinda en el campo de la educación. Según el IIRP (2013), la justicia restaurativa:

[...] es un proceso que involucra a las principales partes interesadas para determinar cuál es la mejor manera de reparar el daño causado por una ofensa. Las tres principales partes interesadas en la justicia restaurativa son las víctimas, los agresores y sus comunidades afectivas, cuyas necesidades son, respectivamente, obtener reparación, asumir la responsabilidad y lograr la reconciliación. (p.4)

Esto con el propósito de construir reflexiones y prácticas que permitan reparar a la víctima y a la comunidad afectada, la transformación de la conducta de la persona que cometió la falta y la prevención de este tipo de hechos. En ese sentido, la JR permite la construcción de un conjunto de reflexiones y prácticas en torno al manejo de conflictos que se distinguen de los procesos convencionales, asociados a la justicia punitiva.

Los procesos que tienen lugar en el enfoque de JR visibilizan la interdependencia de las condiciones, hechos y responsabilidades que dieron lugar a una agresión o falta, lo que implica la participación de todos los actores involucrados para la construcción de alternativas para el mejoramiento de la convivencia. De este modo, la JR no opera como un asunto individualizado y asilado, sino como una actividad colectiva que tiene como fin procurar las mejores formas de existencia.

Por otro lado, Zehr (2007) expone los roles de los participantes vinculados con los procesos de JR. Para iniciar, afirma que el lugar de la víctima se establece como un eje central del proceso, con el objeto de atender sus necesidades y que, de manera recurrente, son descuidados en el marco de la justicia penal. Dado que el sistema tradicional de justicia se centra en el daño ocasionado y concibe que este es un delito contra el Estado y no contra la víctima propiamente. En esta perspectiva, la JR se fundamenta alrededor de la atención de las necesidades de las víctimas, que surgen a partir de una situación de conflicto. Este punto se establece como el punto de partida del proceso de restauración, que se encuentra articulado con la recolección de información que suelen tener los ofensores, sobre cómo sucedió y por qué sucedió, entre otras cosas. Por consiguiente, se espera que la atención de las necesidades de la víctima, el reconocimiento del conflicto y la recolección de información brinden elementos para la restitución o reivindicación de la víctima.

Para profundizar en la distinción que Zehr (2007) establece entre la justicia penal y la justicia restaurativa, los roles que comprende cada una, se presenta la siguiente imagen:

Dos Perspectivas Diferentes	
<i>Justicia Penal</i>	<i>Justicia Restaurativa</i>
<ul style="list-style-type: none"> • El crimen es una ofensa contra la ley y el estado. • Las ofensas generan culpabilidad • La justicia requiere que el estado determine culpabilidades e imponga castigos. • <i>Eje central: que los infractores reciban su justo merecido.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • El crimen es una ofensa contra las personas y las relaciones interpersonales. • Las ofensas generan obligaciones • La justicia involucra a víctimas, ofensores y miembros de la comunidad en un esfuerzo por enmendar el daño. • <i>Eje central: las necesidades de las víctimas y la responsabilidad activa del ofensor en la reparación del daño.</i>

Imagen 8

Fuente: Zehr, H. (2007). El pequeño libro de la Justicia Restaurativa Howard Zehr (p.27).

La imagen plantea la perspectiva penal y restaurativa a la hora abordar una falta, en la medida que, desde la justicia penal, se considera que la determinada falta es una ofensa en contra el estado y las normas que este ha puesto a la sociedad, y en esa medida se halle el sujeto culpable para imponer sobre él un castigo, en la posición del causante de determinada falta genere por parte del ofensor un sentimiento de culpabilidad. Por otro lado, la justicia restaurativa comprende la falta como una ofensa contra una persona y su comunidad y que los ofensores en vista de esto han de asumir la responsabilidad de reparar.

En el marco procesos restaurativos Zehr (2007) delimita la noción de ofensor como el sujeto que asume una responsabilidad activa por sus acciones, reconoce el daño

causado, desarrolla una empatía hacia las víctimas y la comunidad y se compromete a reparar el daño ocasionado en la medida de lo posible. A partir de lo anterior, Zehr (2007) destaca que, bajo la perspectiva de la Justicia Restaurativa, el ofensor estará sujeto a un proceso de apoyo y acompañamiento para el abordaje de las causas subyacentes de su comportamiento ofensivos, como heridas emocionales pasadas o adicciones y se le brindarán espacios de orientación para fortalecer sus habilidades personales para una exitosa reintegración en la sociedad.

Zerh (2007) reconoce que las comunidades que hacen parte del contexto en el que tuvo lugar la infracción poseen algún vínculo con la víctima o el ofensor, pueden ser consideradas como un actor afectado o como una víctima secundaria frente al conflicto, que posee necesidades específicas que requieren ser abordadas y que pueden asumir un papel activo en la resolución de conflictos y restauración del tejido social. Esto se debe a que en el marco de la JR se configura una responsabilidad colectiva asociada con la búsqueda del bienestar general y la construcción de relaciones solidas entre los miembros.

Así las cosas, la JR comprende el reconocimiento del daño, las responsabilidades de los actores y las comunidades afectadas, así como su compromiso en la construcción de alternativas para la resolución de conflictos y reparación de las víctimas. De este modo, en el escenario de la JR se busca establecer prácticas y formas de relación que brinden un abordaje distinto a situaciones de conflicto, que trascienden la centralidad en el crimen o la falta y se enfocan en la dignidad, cuidado y restauración de la víctima, la persona que cometió el crimen y de la comunidad involucrada. Por lo anterior, estas prácticas y formas de relación, vinculadas a la teoría de la JR, tiene como objeto generar reflexiones sobre las condiciones que dieron lugar al conflicto, el manejo de este, las alternativas que pueden contribuir a su resolución y la reparación de la víctima. Estos elementos distinguen la Justicia Restaurativa de los procesos convencionales de la justicia punitiva, enfocados en la falta y en sanción.

De acuerdo con los propósitos que establece la CH en el marco de la JR, vale la pena revisar la herramienta número siete, denominada “La Justicia Restaurativa Posibilidad para Gestionar los Conflictos”, que hace parte de la *CH*:

La justicia restaurativa es un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible. (p.69)

Como se puede ver, los daños que se producen en el marco de un conflicto, en la teoría de la Justicia Restaurativa, no se reduce a la relación entre víctima e infractor y al establecimiento de una sanción, sino a la búsqueda por consolidar la situación de conflicto y sus consecuencias como un asunto colectivo, que implica la madurez de la comunidad para construir alternativas que hagan posible la búsqueda de una mejor convivencia y la reparación de los actores involucrados.

De acuerdo con ello, en la primera parte de la CH se identifica que hay una herramienta que se alinea a trabajar la convivencia, corresponde a la séptima herramienta denominada “Caracterizando nuestra comunidad” la cual va dirigida a docentes, orientadores y busca transformar la ruptura del tejido social. Divide en cuatro momentos *Caracterizando nuestra comunidad, La comunidad y yo, Construyendo el sentido de la comunidad, Reconociendo nuestra forma de potencializar la comunidad*. En que se hace énfasis en las comunidades y las comunidades que vinculas a sus miembros:

En este caso, la comunidad es columna que sostiene la experiencia de la restauración, no sólo porque es en ella donde se rompieron lazos del vínculo que une y cohesiona a sus miembros, sino que está llamada a ser garante, a acompañar e incluso a restaurar a quienes han sido agredidos y a quién ha agredido. La comunidad es el lugar de la justicia restaurativa, no se trata de qué instituciones imparten este tipo de justicia o que cargos/roles dentro de las mismas lo hacen, se trata de una cultura que compromete a seres humanos que comparten la vida en diferentes niveles y que en el encuentro con el otro creen en la posibilidad de la transformación y el crecimiento humano como opción para la solución de situaciones de ofensa y/o agresión. (p.37)

De acuerdo con lo anterior, en la CH el significado de comunidad y los vínculos que se llevan dentro de estas ocupan un lugar relevante en la justicia, no la limita a un grupo de individuos que se establecen en determinado lugar, para la CH la convivencia

lleva a entablar relaciones en los que se generan vínculos afectivos y en esa misma medida pueden llegar a verse fragmentados por conflictos o problemáticas. En consecuencia, en la CH se propone que las comunidades se pueden constituir como actores activos que brindan posibilidades para la transformación de los modos en que se asume el conflicto. Lo que permite la emergencia de una cultura centrada en el cuidado de lo humano y la dignificación de la víctima, las comunidades y el crecimiento del agresor.

En esta perspectiva, la CH se implementa a través de cinco claves para la JR:

1. Centrarse en las necesidades de los ofendidos, comunidades y ofensores.
2. Ofensores, comunidades y sociedad obligados a restaurar los daños generados sobre los ofendidos.
3. Procesos incluyentes y colaborativos.
4. Involucrar a todos y todas: ofendidos, ofensores, otros miembros de la comunidad y sociedad en general.
5. Procurar enmendar el mal causado. (p.7)

Las diversas explicaciones que se han logrado establecer desde distintas fuentes, como el IIRP, Zehr (2007) y otros, han permitido una aproximación a la JR y las posiciones que sumen en esta teoría las víctimas, ofensores y comunidades.

Vale la pena destacar que este ejercicio de lectura permite constatar que la CH se deriva del marco teórico de la JR y se fundamenta en las prácticas restaurativas, que se centran en la construcción de compromisos relacionados con la reparación de los daños cometidos, de las consecuencias generadas a partir de la situación de conflicto y el reconocimiento de la comunidad como un actor involucrado.

1.3 De lo jurídico a la educación

La JR, según la Alcaldía Mayor de Bogotá (2023), se introduce en la educación de la ciudad de Bogotá a partir de dos momentos que marcaron la vida social del país:

La construcción de un contexto de posconflicto, marcado por la firma del acuerdo de paz entre el grupo Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército

del Pueblo (FARC – EP) y el Estado colombiano en el año 2016. Este acuerdo ha generado un aumento de los esfuerzos por transformar y superar los daños causados por el conflicto armado colombiano.

El segundo momento se encuentra relacionado con los efectos de la pandemia de COVID 19 que profundizaron las desigualdades sociales, políticas, culturales y económicas. Frente a esta situación y la reapertura de los escenarios escolares, la Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales (DPRI) de la Secretaría de Educación del Distrito, identificó la relevancia de establecer dinámicas distintas en las instituciones educativas con el fin de promover la participación de distintos actores en la construcción del Programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz en articulación con la implementación de la estrategia denominada Justicia Escolar Restaurativa.

Estos momentos tuvieron lugar en el marco de las transformaciones de las concepciones sobre la relación entre escuela y conflicto. Esta cuestión es abordada por Morgan (1990), que señala lo siguiente: “el conflicto estará siempre presente en las organizaciones” (1990, p. 141) citado por la Alcaldía Mayor de Bogotá (p.51). Por su carácter, la escuela se configura como un proyecto colectivo en el que se desarrollan múltiples formas de conflicto. Al respecto, la Secretaría de Educación del Distrito (2023), como parte de la fundamentación de la CH, resalta los siguientes planteamientos:

1. “[...] las escuelas son consideradas como «campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (Ball, 1989, p. 35, citado por la Secretaría de Educación del Distrito, 2023, p. 51)

2. “La escuela, como institución, n[ó] es «aconflictiva» [...] sino que produce simultáneamente «conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior del sistema educativo” (Apple, 1987, p. 11, citado por la Secretaría de Educación del Distrito, 2023, p. 51)

De esta manera, se reconoce el conflicto como un asunto humano y que no se encuentra distante de la escuela, sino que están presentes en su cotidianidad. Por lo anterior, como parte de la construcción de políticas públicas en educación, en la Secretaría de Educación del Distrito se concibió la teoría de la Justicia Restaurativa

como una alternativa para la resolución de conflictos frente al crecimiento de los casos de violencia y agresión que se producen en las escuelas a nivel local. Según datos del Observatorio de Convivencia Escolar (OBCE) y la Alcaldía Mayor de Bogotá (2023) se identificó que desde el 2017 los casos de agresión y violencia en las escuelas venían en aumento, para el año 2019 se presentaron 9.837 casos de agresión y violencia, posteriormente, dadas las condiciones de convivencia en lo que transcurrió la pandemia hubo una disminución de casos, no obstante, para el año 2022 se detectó un aumento de manera alarmante con un total de 20.506 casos.

Es así, como se configura la estrategia denominada Justicia Escolar Restaurativa (JER), con la que se busca trascender el tradicional enfoque punitivo y el abordaje de situaciones problemáticas que tienen lugar en los colegios desde una perspectiva restaurativa. En este contexto, la JER se integra en la red de Escuelas como Territorios de Paz, que busca fortalecer las relaciones de confianza e incorporar el enfoque de la JR en las prácticas convivenciales y el posicionamiento de la paz como un derecho fundamental.

En el 2023, la Secretaría de Educación del Distrito publicó el documento *Módulo Justicia Escolar Restaurativa* que, en el marco del *Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorio de Paz*, expone la definición de la Caja de Herramientas y un conjunto de orientaciones para la implementación del enfoque restaurativo en las escuelas y de este modo, reconoce los desafíos educativos existentes frente a un pasado marcado por la violencia, enriquece las formas de relación de los estudiantes con el mundo, visibiliza la responsabilidad colectiva para reconstruir el tejido social, gestiona conflictos de manera pacífica y trabaja por un futuro en el que no tenga lugar la violencia.

1.4 Prácticas Restaurativas

En el contexto de la implementación de la JR ha tenido lugar la consolidación de un conjunto de actividades y momentos denominados Prácticas Restaurativas que tienen como objeto la construcción de lazos de confianza que amplíen las posibilidades de reflexión y expresión alrededor de la reparación del daño. El IIRP define las prácticas restaurativas de la siguiente manera: “Las prácticas restaurativas tienen sus raíces en la

justicia restaurativa, una forma de ver a la justicia penal que enfatiza la reparación del daño que se le hace a la gente y las relaciones en lugar de solamente castigar a los infractores” (Zehr, 1990, citado por el IIRP, 2019, p. 2). De acuerdo con lo anterior, este tipo de prácticas se configuran alrededor de la construcción de espacios y mecanismos que prioricen la dignidad de la víctima y del agresor para recomponer el tejido social. En este sentido, el IIRP (2019) señala la procedencia de estas prácticas de la siguiente manera:

Las prácticas restaurativas son una ciencia social que estudia cómo generar capital social y alcanzar una disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativos. [...] La ciencia social de las prácticas restaurativas ofrece un hilo común para vincular a la teoría, la investigación y la práctica en diversos campos como la educación, orientación, justicia penal, trabajo social y gestión organizacional. (p.2)

Desde el IIRP se asegura que “Las prácticas restaurativas no se limitan a procesos formales, como las reuniones restaurativas o las reuniones del grupo familiar, más bien se encuentran en un rango que va de informal a formal. (p.4-5). Este tipo de prácticas no se centran en el castigo sino en el desarrollo de procesos que concienticen a los infractores sobre la conducción de los conflictos y el cuidado de la dignidad de la víctima y de la comunidad a través de procesos de restauración.

Las prácticas restaurativas comprenden un conjunto de dinámicas que se encuentran organizadas en actividades formales e informales. En esta perspectiva, el IIRP expone el espectro de las practicas restaurativas a través de la imagen que se presenta a continuación, de acuerdo con el nivel de formalidad que requiere la situación de agresión y su resolución, que a mayor complejidad precisa de la puesta en marcha de ejercicios de planificación para el desarrollo de protocolos cada vez más estructurados, que exigen un mayor número de facilitadores, tiempo, entre otros recursos.

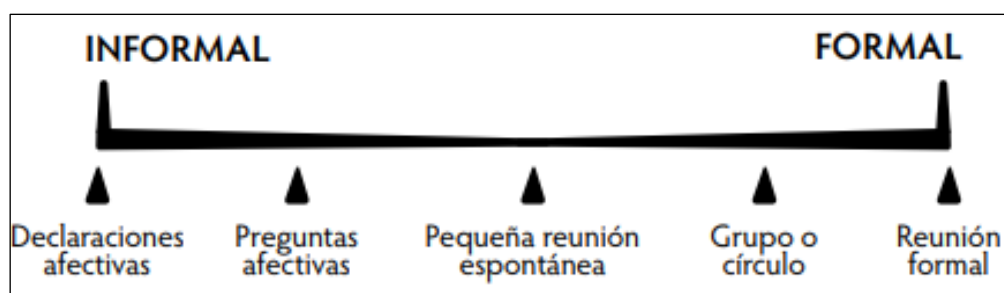


Imagen 9

Fuente: Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP), 2013

A partir de este espectro, es posible adelantar una comparación entre las definiciones y protocolos que sustentan las prácticas restaurativas con el fin de identificar las similitudes y diferencias en las formas de conceptualización de las prácticas restaurativas que propone el IIRP (2013) y la Secretaría de Educación del Distrito (2023) en la CH. Esto permitirá exponer el debate en torno a la Justicia Restaurativa y sus formas de implementación, con el propósito de identificar sus límites y objetivos.

De acuerdo con esta imagen, la primera práctica corresponde a las declaraciones afectivas. Según el IIRP, las declaraciones afectivas “comunican los sentimientos de las personas [...] que hacen que la gente reflexione sobre cómo su conducta ha afectado a otros” (p.5). A partir de las declaraciones afectivas, los sujetos realizan una reflexión de aquellas conductas y consecuencias que pueden afectar a otros y a sí mismo.

En la primera parte de la CH propone una herramienta “Aprendamos sobre Prácticas Restaurativas” dividida en cuatro momentos *Inventario de mis formas de actuar cotidianamente, Reconociendo los tipos de prácticas restaurativas, Practicando las declaraciones afectivas, Cosechando reflexiones*. Dirigida a docentes y orientadores. En esta herramienta pretende hacer un acercamiento a las distintas prácticas restaurativas que existen para que puedan implementarla en el plano educativo, familiar, etc. Para ello brinda videos, imágenes, preguntas, actividades y reflexiones.

En la CH las declaraciones afectivas son reconocidas de la siguiente manera:

Se trata de comunicar cómo nos sentimos sin recurrir a la discusión o malas formas. Hablar de forma asertiva para explicar nuestros sentimientos con relación a una situación concreta. Busca que se genere empatía y cree efecto de cambio de conducta en los causantes del daño. (p.59)

Esta práctica se constituye como un paso inicial para el reconocimiento del otro, su experiencia, percepción y los sentimientos que dieron lugar a la situación de conflicto que se busca abordar. De acuerdo con la definición del IIRP y el marco teórico de la CH busca el reconocimiento de las emociones y a través de un trabajo de educación socioemocional sea posible la prevención de acciones que afecten de manera negativa a las personas que comparten un entorno específico, a su vez, identificar y comprender la

procedencia de las problemáticas y posibles rutas de transformación de las conductas y de las formas de asumir las emociones que estructuran las situaciones conflicto.

La segunda práctica, preguntas afectivas, tienen como propósito "[...] que la gente reflexione sobre cómo su conducta ha afectado a otros" IIRP (2013, p.10). Esto quiere decir que el ejercicio de preguntas se encuentra direccionado a que los actores involucrados visibilicen y reflexionen sobre las consecuencias de sus formas de conducirse en las relaciones interpersonales y su impacto en el bienestar emocional de los demás. En la CH en su primera parte ofrece la herramienta "Pa' la conversa" en la que trabaja las preguntas afectivas que tienen como objeto generar diálogos y reflexiones se establecen en la CH de la siguiente forma:

Las Conversaciones afectivas son aquellos diálogos en los que tenemos una interlocución que nos involucra emocionalmente. No es necesario que se converse sobre las emociones directamente, más bien que las personas tengan la oportunidad de hablar más allá de sus roles y desde su vulnerabilidad, compartan sus vivencias. (p.11)

Las preguntas afectivas se diferencian de las declaraciones afectivas en la medida que las primeras tienen como objeto profundizar, complejizar y ampliar las posibilidades de expresión de los actores involucrados. Con este propósito, la CH proporciona 47 preguntas que trascienden la discusión sobre los sentimientos y se desarrollan alrededor de temas como la sensibilidad, gestión emocional, comunicación, participación, pensamiento, memoria crítica, identidades, sentido de la vida, el cuerpo, la naturaleza, creatividad e innovación. A continuación, se presentan las preguntas que contiene esta práctica restaurativa:

Comunicación

- ¿Qué es lo que más admiras en tu compañero, compañera o la persona con quien estás conversando?
- En un momento de dificultad o tristeza, ¿qué quisieras escuchar de otra persona para ayudarte a sentir mejor?
- ¿Qué necesitas para sentirte acogida o acogido en un espacio?
- ¿A qué persona te gustaría entrevistar y qué quisieras preguntarle?

(p.17)

Según la CH las preguntas afectivas se pueden utilizar en diversos escenarios escolares; como la hora de descanso, direcciones de grupo, en los hogares de los estudiantes en fechas conmemorativas, entre otros espacios. Con base en lo anterior, es importante destacar que el IIRP propone preguntas genéricas, mientras que en la CH se exponen preguntas que poseen un mayor nivel de complejidad y de diversidad temática para el desarrollo de esta práctica. No obstante, el IIRP y la CH tienen como meta común promover reflexiones alrededor del impacto de las acciones individuales en las relaciones con los otros.

La tercera de las prácticas restaurativa corresponde a la pequeña reunión restaurativa y que desde el IIRP (2013) se concibe de la siguiente forma:

Las reuniones restaurativas espontáneas, los grupos y los círculos son algo más estructurados pero no requieren de la preparación elaborada necesaria para las reuniones formales. [...] El hacer varias preguntas afectivas tanto de quién tuvo la conducta indebida como de aquellos dañados por la misma crea una pequeña reunión espontánea. Si las circunstancias requieren un poco más de estructura, se puede crear rápidamente un círculo. (p.5,10).

Las pequeñas reuniones restaurativas, a diferencia de las dos primeras prácticas, poseen una estructura un poco más definida y que implica funciones directivas para delimitar y organizar los momentos de expresión e interlocución para sintetizar los elementos clave para visibilizar la procedencia y las consecuencias de la situación de conflicto y las rutas para establecer acuerdos. Por otro lado, en la CH las pequeñas reuniones restaurativas se definen de manera distinta, se centran en la escucha atenta y no requieren de una estructura preestablecida:

Escuchar. Una de las herramientas más útiles y necesarias, no solo para este tipo de procesos basados en el diálogo sino en la vida en general. Se trata de concentrarse realmente en lo que el interlocutor nos está contando. Se conoce como escucha activa o empática y es muy importante para las relaciones interpersonales que se pueden crear en este tipo de procesos. Secretaría de Educación del Distrito (2023, p. 59).

A partir desde estas dos posturas se deja en evidencia que en las “reuniones restaurativas” los involucrados tienen la posibilidad de tener un encuentro para la mediación y resolución de los conflictos, mediante la elaboración y expresión de preguntas, reflexiones y declaraciones afectivas.

La cuarta práctica restaurativa, grupo o círculo, es definida por el IIRP con base en los planteamientos de Roca (s.f):

El círculo tiene una amplia variedad de propósitos: resolución de conflictos, sanación, apoyo, toma de decisiones, intercambio de información y desarrollo de relaciones. Los círculos ofrecen una alternativa a los procesos de reuniones contemporáneos que a menudo se basan en un posicionamiento jerárquico, en el que hay un ganador y un perdedor y una disputa. (citado por el IIRP, 2013, p.9).

En la CH el grupo o círculo se trabaja y especifica mediante la herramienta número cinco denominada “El Poder del Círculo” dirigida a toda la comunidad educativa y es trabajado del siguiente modo:

En el marco de las prácticas restaurativas, los círculos ocupan un lugar central por el poder que tienen para generar acuerdos, resolver conflictos, fortalecer o reconstruir vínculos, siempre desde la interacción equitativa y horizontal entre los y las participantes. Si bien en el círculo no hay jerarquía o liderazgo, sí debemos ofrecer una guía durante el proceso. En los primeros círculos es pertinente que el rol del facilitador/a lo asuma quien mejor conoce la estrategia, y luego se puede turnar entre otras personas participantes. (p.26)

De acuerdo con estas dos definiciones, el IIRP y la CH poseen elementos comunes en relación con la fundamentación de los grupos o círculos restaurativos. En la medida que ambas resaltan la aplicación de los círculos restaurativos en diversos contextos y que estos no se limitan a la resolución de conflictos, sino también, para la creación de acuerdos, toma de decisiones, intercambio de información y desarrollo de relaciones.

En estas dos perspectivas, los círculos restaurativos no operan de manera jerárquica y competitiva, sino que se constituyen de manera alternativa a las reuniones tradicionales. Sin embargo, la implementación de los círculos en la CH se afirma que

estos se deben aplicar con una estructura específica y el liderazgo de un facilitador que debe conocer la estrategia para organizar la participación de los actores involucrados.

En la CH las reuniones restaurativas se establecen como espacios exploratorios para aproximarse a las perspectivas de la situación de conflicto, las emociones y condiciones que les dieron lugar y sus consecuencias en los actores afectados. Mientras que en los grupos o círculos contienen mecanismos que fortalecen la construcción de acuerdos concretos, alternativas para la reparación y se establecen responsabilidades. La herramienta “El poder del círculo”, que proporciona pasos y principios que regulan y orientan el inicio, desenlace y cierre del círculo, la elaboración de reflexiones y la participación de los presentes para la elaboración de acuerdos y principios y para el fortalecimiento de la escucha activa entre los participantes.

La quinta práctica, corresponde a la reunión formal y el IIRP (2013) la define con base en lo expuesto por McCold y Wachtel (1999):

Una reunión restaurativa es una reunión estructurada entre agresores, víctimas y la familia y los amigos de ambas partes, en la que éstos lidian con las consecuencias del delito o la conducta indebida y deciden la mejor manera de reparar el daño. La reunión restaurativa no es una actividad de orientación, ni un proceso de mediación, es un método de resolución de problemas sensible a las necesidades de la víctima, directo, que demuestra cómo los ciudadanos pueden resolver sus propios problemas cuando se les proporciona un foro reconstructivo para hacerlo. [...] Se puede usar una reunión restaurativa en lugar de los procesos disciplinarios o de justicia tradicionales, o en los casos en los que esto no es apropiado, como un complemento a dichos procesos. IIRP (2013, p.7)

Por otro lado, en la CH se proponen dos tipos de reuniones formales:

Reuniones restaurativas: Están directamente ligadas con la Justicia Restaurativa. Esta se realiza cuando se ha cometido un delito o existe un conflicto ya expuesto. A la reunión acude tanto la persona que se ha visto afectada por el delito, como la que comete el daño, así como acompañantes de ambos (seres queridos o miembros de la comunidad). El objetivo de esta reunión es que el infractor tome conciencia de lo ocurrido, conozca el daño causado y proponga una solución.

Reuniones grupo familiar: el último tipo de práctica restaurativa y el más reciente. Este está centrado en tratar un problema que se produce dentro de una familia. Los miembros que asisten son los de la familia, ya sea directa o aquellos que de alguna forma formen parte de esta. Son los propios familiares quienes a partir de sus recursos y experiencia buscan una solución al conflicto. Se trata de crear un plan de intervención, establecer acuerdos y llevarlos a cabo. Este plan lo elabora solo los miembros y una vez han llegado a un punto común se lo muestran a los profesionales, quienes lo retroalimentan. Secretaría de Educación del Distrito (2023, p.60).

A partir de lo anterior, se pone en evidencia que el IIRP y en la CH se conciben y estructuran las reuniones formales de manera distinta. El IIRP define que las reuniones restaurativas de carácter formal se enfocan en tratar los daños y conflictos cometidos, construir formas de relación alternativas entre los involucrados (víctimas, ofensores, familia y amigos de ambas partes) y promover la participación activa de los miembros con el fin de concretar acuerdos y establecer estrategias que permitan resolver conflictos y reparar todo aquello que haya sido fragmentado.

Vale la pena destacar que en la CH se realiza una distinción entre reuniones restaurativas y reuniones de grupo familiar. La reunión restaurativa se basa en un proceso estructurado en el que están presente ofensores, víctimas, miembros de la comunidad o seres queridos y que tiene como finalidad que el ofensor reconozca sus actos y asuma las consecuencias por los efectos de estos en la integridad de los otros. En las reuniones familiares se resalta la participación de las familias para el abordaje de problemáticas que se producen en la interacción de sus miembros, los integrantes de la familia busquen soluciones para el establecimiento de acuerdos, teniendo en cuenta las vivencias y recursos de los participantes.

Con base en las definiciones que establece el IIRP (2013) y la Secretaría de Educación del Distrito (2023), es posible reconocer que la aplicación de las reuniones restaurativas se lleva a cabo de manera distinta, sin embargo, ambas entidades conciben estas reuniones como un proceso alternativo para el abordaje y resolución de situaciones de conflicto y reparación, que exista una concientización de los actos cometidos por parte del ofensor y que las partes involucradas tengan una participación activa.

1.5 Autoridad

Un elemento que resulta relevante para el desarrollo de una lectura en clave pedagógica de la JR es el análisis de la manera en que aparece el concepto de autoridad en este enfoque. En relación con este concepto, el IIRP (2013) resalta la función de la Ventana de la Disciplina Social como un concepto que regula las interacciones entre los actores y que se puede ser usada en diversas instancias de la vida social, como la escuela, familia, entre otros. De acuerdo con lo anterior, Paul McCold y Ted Watchel (citados por el IIRP, 2013) diseñan un esquema que expone los componentes de la Ventana de la Disciplina Social:

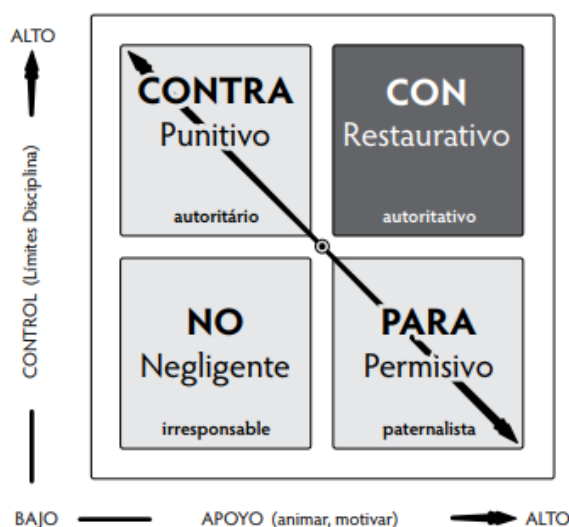


Imagen 10

Fuente: Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP), 2013

A partir de este esquema McCold y Watchel (citados por el IIRP, 2013) buscan delimitar el espectro prácticas restaurativas y diferenciarlo del espectro punitivo – permisivo, que se centra en la administración del castigo y es valorado, principalmente, por el grado de severidad de la sanción, costo o duración. Estos autores destacan que este espectro, tradicionalmente, ha prevalecido en el abordaje y resolución de conflictos en el escenario escolar, que privilegia la asignación del castigo como la forma adecuada para tramitar los conflictos y las situaciones en las que tuvo lugar una agresión o infracción.

Con el propósito de superar este espectro, McCold y Watchel (citados por el IIRP, 2013) adelantan un conjunto de reflexiones alrededor de la “Ventana de la Disciplina Social” que exige la resolución de conflictos y es clave para dotar de rigurosidad y delimitar el carácter, alcances y procedimientos que conforman la Justicia Restaurativa y, en consecuencia, la distinguen del espectro de la Justicia Punitiva – Permisiva.

Para establecer los límites entre las prácticas de ambos tipos de justicia, estos autores incorporan en su análisis dos variables constitutivas de la disciplina social: el control y apoyo. La variable control corresponde a la aplicación de límites y normas que regulan las interacciones de los actores involucrados y permiten el cumplimiento de los mecanismos que estructuran el abordaje y resolución de las situaciones de conflicto. La variable apoyo comprende las prácticas relacionadas con la escucha activa y el mantenimiento del respeto entre los participantes. Esta variable tiene como objetivo garantizar un espacio seguro para la discusión y análisis de la situación y para promover y ampliar las posibilidades de expresión de las personas involucradas en el hecho en cuestión.

De acuerdo con lo anterior, McCold y Watchel (citados por el IIRP, 2013) establecen niveles que exponen la intensidad de la aplicación de la disciplina social a través de las variables control y apoyo en un rango que usa los valores alto y bajo. A partir de estos niveles, los autores proponen una combinación de cada uno de los niveles que hacen posible clasificar si las prácticas de resolución de conflictos obedecen a un abordaje negligente, permisivo, punitivo o restaurativo. Esta clasificación se representa de la siguiente manera:

Clasificación de la incorporación de la Ventana de la Disciplina Social en las prácticas de resolución de conflictos		
Tipo de abordaje = variable apoyo + variable control		
Abordaje	Variable apoyo	Variable control
Abordaje negligente =	bajo apoyo	+ bajo control
Abordaje permisivo =	alto apoyo	+ bajo control
Abordaje punitivo =	bajo apoyo	+ alto control
Abordaje restaurativo =	alto apoyo	+ alto control

Tabla 1

Fuente: Elaboración propia.

Esta gráfica se realizó con base en el esquema que presentan McCold y Watchel (citados por el IIRP, 2013). Con base en estos planteamientos, se pone de manifiesto que el abordaje negligente procede de un bajo apoyo y control de la situación de conflicto, lo que genera un descuido de los procedimientos para la construcción de alternativas para su solución y revela una ausencia de directividad que afecta la atención de las necesidades de los actores involucrados y el desenlace y conclusión el proceso.

El abordaje permisivo se caracteriza por un alto apoyo y un bajo control. Esto quiere decir que se brindan garantías para la protección de los actores vinculados y de sus formas de expresión frente a la situación de conflicto, pero este tipo de prácticas presentan un debilitamiento del cumplimiento de protocolos, establecimiento de responsabilidades, regulación de interacciones y construcción de acuerdos.

El abordaje punitivo se desarrolla a partir de un bajo apoyo y de un alto control. Se trata de una reducción de la expresión de los actores vinculados y de su participación en la elaboración de consensos y de una débil indagación de las emociones y procesos que dieron lugar a la infracción y de sus consecuencias en la víctima y en las comunidades involucradas, lo que dificulta la reparación de los daños causados por el infractor. Este abordaje se concentra en el adecuado funcionamiento de los protocolos y mecanismos y la aplicación de normas para la distribución de responsabilidades, reconocimiento del ofensor y la víctima y la asignación de sanciones.

El abordaje restaurativo comprende un equilibrio entre el alto apoyo y control. Lo que representa una correspondencia entre la promoción de la participación y expresión de los ofensores, víctimas y comunidades afectadas. Con el fin de fortalecer la comprensión de la situación de conflicto para la construcción de acuerdos y alternativas de reparación de los daños causados. Sumado a esto, el abordaje restaurativo se caracteriza por un alto nivel rigurosidad en la implementación de los procedimientos y protocolos, sujetos a una directividad clara que se ocupa de mantener el respeto, de ampliar y profundizar la discusión y reconocimiento de la situación de conflicto, de orientar la construcción de acuerdos y formas de reparación de la víctima y enriquecer las reflexiones para la asignación de sanciones.

Desde el IIRP (2013) se considera que en el enfoque restaurativo “se caracteriza por hacer las cosas con las personas, en lugar de hacerlas contra ellas o para ellas.” (p.3) Lo que deja en evidencia que el enfoque punitivo además de ser considerado autoritario también considera que opera en contra de las personas. Siguiendo con esta idea el IIRP (2013) reconoce que:

Los seres humanos son más felices, más cooperadores y productivos, y tienen mayores probabilidades de hacer cambios positivos en su conducta cuando quienes están en una posición de autoridad hacen las cosas con ellos, en lugar de hacerlas contra ellos o hacerlas para ellos. (p.3).

A partir de lo anterior, se resalta la importancia de que la figura de autoridad maneje una proporción adecuada entre control y apoyo a la hora de llevar a cabo el abordaje de Justicia Restaurativa, lo que potencia la cooperación y transformaciones positivas en la conducta de los actores involucrados.

En el documento elaborado por la SED que se presenta la CH, la Ventana de la Disciplina Social también es mencionada en la segunda parte del texto, en particular, en el momento “Restaurando caminos” (p.104). Que tiene como finalidad que los estudiantes identifiquen los beneficios de llevar a cabo ejercicios de reparación, todo esto, a través de un vídeo denominado “Justicia y Práctica Restaurativa” en el que se abordan las practicas restaurativas, su significado y las posibilidades que ofrece la implementación de la Ventana de la Disciplina Social, Justicia y Práctica Restaurativa. (2017). En este recurso audiovisual se presentan las prácticas restaurativas del siguiente modo:

Los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos y tienen mayor probabilidad de realizar cambios positivos en su comportamiento, cuando las personas en autoridad hacen cosas con ellos, en lugar de contra ellos o para ellos. Esta hipótesis mantiene que las modalidades punitivas y autoritarias CONTRA, y las modalidades, permisivas y paternalistas PARA, no son tan efectivas como las modalidades restaurativas y participativas CON. Si la hipótesis restaurativa es válida, entonces tiene implicaciones significativas para muchas disciplinas.



Imagen 11

Fuente: Justicia y Práctica Restaurativa. (2017, abril 26). Qué son las Prácticas Restaurativas [Video].

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2wgVxCgXfy4&t=84s>

De acuerdo con lo que se expone en el video, se identifica una similitud significativa entre los planteamientos del IIRP (2013) y de los que sustentan la CH y en ambos documentos se resalta la importancia de llevar a cabo modalidades restaurativas de acuerdo con la Ventana de la Disciplina Social a la hora de llevar a cabo el ejercicio de la autoridad, de manera que esta no se torne autoritaria y, en consecuencia, los sujetos puedan ser más felices, cooperativos y productivos.

A partir de las dos descripciones que presenta el IIRP (2013) y la Secretaría de Educación del Distrito (2023) en la CH en torno a la Ventana de la Disciplina Social, se destaca un marco teórico común sobre las cuatro formas de abordaje de una situación de conflicto (punitivo, permisivo, negligente y restaurativo), la constitución de estas a partir del comportamiento de las variables apoyo y control, en ambas descripciones se argumenta que el enfoque restaurativo, en especial, contribuye a la construcción de una cooperación productiva. Así las cosas, la Ventana de la Disciplina Social se configura como una superficie que permite identificar la incorporación de la noción de autoridad en la Justicia Restaurativa, sin esta, no es posible mantener una directividad del proceso de reconocimiento, análisis y resolución de los conflictos.

En otras palabras, se trata de una idea de autoridad que se ocupa de mantener la rigurosidad del proceso de resolución del conflicto y del cuidado de la humanidad de los ofensores, las víctimas y las comunidades afectadas a través de la reparación y de la transformación de las conductas para la prevención de nuevas situaciones de agresión o violencia. Estos elementos distinguen el concepto de autoridad del de autoritarismo, caracterizado por la ausencia de apoyo y un alto ejercicio del control, que infantiliza la participación y debilita responsabilidad de los actores involucrados frente a la situación de conflicto y la construcción de acuerdos para la reparación, transformación de las conductas y la prevención. En este sentido, se espera que el ofensor se supere a sí mismo en virtud de su responsabilidad frente a otros y de sí mismo ejerza una mayor tutela sobre sus acciones a través de la reparación de la víctima y la reflexión sobre sus formas de conducirse en relación con los otros.

De acuerdo con lo expuesto frente a la CH y las conceptualizaciones de la JR se encuentra que entre estas coinciden, la CH se acopla a los planteamientos de JR que destaca la manera en que se configuran los procesos restaurativos, en el que en primer lugar surgen como una alternativa al dar seguimiento a los casos de infracción cometidas por jóvenes, en el que por la concientización de los ofensores frente a sus responsabilidades en relación con la situación de conflicto y con base en esto, tengan la oportunidad de redimirse ante las víctimas y la comunidad a la que pertenecen, sin versen en la obligación de llevar a cabo procesos que los puedan privar de su libertad o con castigos que los avergüence ante la sociedad, sin la posibilidad de hacer una reparación, reflexión de aquello cometido. De alguna manera, se busca la dignificación de cada parte, algo que no es común con los ofensores en los procesos tradicionales de justicia en los que suelen señalar la sociedad y condenados, sin un proceso más allá del castigo.

De igual manera se resalta la importancia y las implicaciones de cada rol en los procesos de restauración, en el que los estudiantes han de asumir la obligación de llevar a cabo los procesos de restauración, desde las víctimas, comunidades y especialmente en los ofensores. Y de esta manera reparar el daño, mejorar las relaciones de convivencia.

El castigo no es un hecho que se mencione en la JR, en este enfoque se destaca la noción de sanción, pero en función de la reparación, sin que esto implique la evasión de la responsabilidad y que hace parte del “conflicto” o “problemática” en cuestión.

Vale la pena destacar que en la JR no hay un rechazo a esta, a partir de la Ventana de la Disciplina Social se pretende que exista un alto control y apoyo. Las consecuencias de los actos no son omitidas, todo lo contrario, se abordan y enfocan en todas las partes implicadas. Aparece como una forma innovadora de ejercer la autoridad. Es otra manera innovadora de entenderla.

Con el avance del tiempo se articularon métodos y prácticas para mejorar los procesos de restauración, lo que permitió la visibilización de nuevas formas de resolución de conflictos en distintos escenarios escolares, entre los que se encontraban la escuela. En la escuela se pretende que más allá de un señalamiento a un estudiante y por consiguiente la imposición de un castigo, exista una reflexión sobre la infracción que permita reparar a la víctima y a la comunidad educativa. Frente al marco teórico de la JR y la búsqueda de nuevas formas de abordar los conflictos escolares, la CH abordada se desarrolla a partir del enfoque restaurativo y brinda elementos, tiempos, lecturas y reflexiones en torno a los conflictos que se pueden generar entre los miembros de una comunidad y la reconstrucción del tejido social.

Capítulo 2

2.1. *Culturas Restaurativas y Líneas Temáticas en la CH*

De acuerdo con la primera parte de la CH de herramientas se comprende que estas se alinean con los propósitos de la JR, sumado a ello, se identifica que bajo estas se pretende instaurar “culturas restaurativas” lo cual, puede generar inquietudes dentro del campo de la pedagogía, por lo tanto, se desarrollará esta noción, a partir de los autores: Kant (2016) y Foucault (2006). Se trabajarán durante este capítulo, junto con las líneas temáticas de la segunda parte que ofrece la CH.

2.2 Primera parte de la Caja de Herramientas

Las culturas restaurativas se configuran como una apuesta por la construcción de nuevos modos de entender y reconocer los conflictos que hacen parte de las relaciones humanas para enriquecer las formas en que son asumidos y perfeccionar las dinámicas e interacciones que se gestan alrededor de estos. De acuerdo con la Alcaldía Mayor de Bogotá (2023), a partir de la CH se busca que las comunidades educativas consideren que “crear y sostener culturas restaurativas es un proceso permanente de construcción de relaciones hacia el cuidado mutuo en donde se observen las necesidades propias y de quienes nos rodean” (p.7). De este modo, las culturas restaurativas se constituyen como un ideal de la educación:

Caminar hacia la justicia restaurativa implica pasar por el significado que se construye sobre comunidad. En este caso, la comunidad es columna que sostiene la experiencia de la restauración, no sólo porque es en ella donde se rompieron lazos del vínculo que une y cohesiona a sus miembros, sino que está llamada a ser garante, a acompañar e incluso a restaurar a quienes han sido agredidos y a quién ha agredido.[...] se trata de una cultura que compromete a seres humanos que comparten la vida en diferentes niveles y que en el encuentro con el otro creen en la posibilidad de la transformación y el crecimiento humano como opción para la solución de situaciones de ofensa y/o agresión. SED (2023, p. 37).

La afirmación de que las culturas restaurativas corresponden a un ideal de la educación se deriva de los planteamientos de Kant (2016) sobre lo que significa un ideal de la educación: “Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aún en el [la] experiencia” (p. 33). En este sentido, se proyecta un concepto con el que se busca generar una transformación de la realidad social o, en palabras de Kant (2016), construir el concepto de un destino a partir del cual “El hombre ha de intentar alcanzarlo; pero no puede hacerlo si no tiene un concepto de él” (p. 33). Lo que exige el desarrollo de procesos y prácticas educativas orientadas al cultivo de un conjunto de disposiciones en el ser humano que le hagan apto para la búsqueda y realización de este, de ahí que Kant (2016) destaque que: “una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino” (p. 34).

Las culturas restaurativas son el concepto de un destino que se busca alcanzar a través de la CH, cuyo objetivo es cultivar las disposiciones de las comunidades educativas para que estas se encuentren en condición de hacerse conscientes y reflexionar para elaborar formas de conducirse para intentar alcanzar este destino basado en el ejercicio de la JR.

Esta herramienta [la CH] busca fomentar una cultura que comprenda los conflictos como parte de la vida en sociedad. Para esto, busca desarrollar capacidades que permitan analizar sus causas, comunicar de manera asertiva los intereses, necesidades, opiniones y sentires propios, y comprender los de los demás, promoviendo así, una gestión de los conflictos por vías creativas, no violentas, dialógicas y mediante prácticas y procesos restaurativos. SED (2023, p.43).

Por lo anterior, se espera que las culturas restaurativas se consoliden a través del surgimiento de acciones cotidianas o prácticas culturales que represente una “perspectiva de vida” a la hora de asumir los conflictos sociales. Según la Alcaldía Mayor de Bogotá en la CH:

Sea como fuere, parece importante y claro que el delito no es algo que afecte solo a víctima e infractor, sino que quebranta las relaciones entre todos los que formamos la comunidad, y afecta al estado, que debe aspirar a que sus

miembros se sientan cómodos e integrados dentro del grupo que es la comunidad. (p.40).

Se puede identificar que en la Culturas Restaurativas se pretende que los estudiantes se hagan prudentes, la prudencia comprende, que se ha de hacer al hombre apto para vivir en sociedad. Es decir, formar las disposiciones precisas para que se adapte a la vida social. “Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales pueda servirse de todos los hombres para sus fines” (p. 38). Se trata de la construcción de los modales que son “el arte de la apariencia exterior” (p. 79). Este es un elemento central frente al desarrollo de las situaciones de conflicto y su resolución.

En el marco de las culturas restaurativas, se trata de que el sujeto mantenga una prudencia frente a las dinámicas del conflicto, para el cuidado de sí y de otros, “La prudencia pide no precipitarse fácilmente, pero tampoco hay que caer en la indolencia” (p. 79-80). En este sentido, la prudencia es un modo en el que el sujeto puede contenerse a sí mismo frente al conflicto, así los destaca la SED (2023): “crear y sostener culturas restaurativas es un proceso permanente de construcción de relaciones hacia el cuidado mutuo en donde se observen las necesidades propias y de quienes nos rodean.” (p.7). Sumado a lo anterior, la prudencia, como lo resalta Kant (2016), se trata de que el hombre pueda “servirse de todos los hombres para sus fines” (p. 38). En este caso, se espera que los sujetos asistan a los espacios y procuren a las personas idóneas para adelantar procesos de restauración y elaboración de acuerdos que hagan posible el adecuado manejo del conflicto.

En relación con la moralidad, Kant (2016) establece que el hombre no ha de ser solamente apto para todos los fines, sino de actuar solo en conformidad con los fines que considere buenos. “Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos” (p. 39). Estos buenos fines exigen del hombre la fuerza de su voluntad para que se concreten como fundamento de sus decisiones. Esto es denominado por Kant (2016) como carácter: “Para formar un buen carácter es necesario suprimir las pasiones” (p. 80). No se trata de negar las pasiones de los hombres, sino que estas no superen sus fuerzas frente a las situaciones de conflicto.

Pues en las culturas restaurativas se requiere de la moderación del hombre, pues para cuidar de sí mismo y de otros, precisa soportar la responsabilidad frente a sus actos, el reconocimiento de sus faltas y la valentía para hacerse cargo del proceso de

reparación. Al respecto, Kant (2016) destaca: “Es necesario valor e inclinación para aprender a privarse de algo. Hay que acostumbrarse a las respuestas negativas, a la resistencia” (p. 80). Así las cosas, se trata de que el hombre sea capaz de resistir sus pasiones y la relación con el otro, especialmente, en el marco del conflicto. Que encuentre su singularidad en la responsabilidad por el otro, que contenga sus pulsiones e intereses para actuar en conformidad con las máximas que ha establecido y representa lo bueno.

Dado que la cultura restaurativa no es un asunto natural, sino de una invención, es algo que ha de aprenderse. Orientar la existencia en el marco de las máximas que exponen las culturas restaurativas implica que el papel de la formación se encuentra orientado a hacer al hombre apto para que este dirija su existencia a las metas que este tipo de cultura establece. Dado que “reconocer el valor y la dignidad del otro con quien comparto la vida” no es la esencia del ser humano sino un ideal que se propone exige del sujeto una transformación, un cambio de sí en relación con las posiciones de ofensor, víctima y comunidad, con el propósito de lograr un proceso de reparación. Pues si los individuos que asumen estas posiciones no se ocupan de sí mismos y sus responsabilidades, no tendrá lugar el ejercicio de la Justicia Restaurativa, aunque existan las intenciones para llevarla a cabo y orientará este proceso al ejercicio de una justicia tradicional punitiva.

Es en este punto en que adquiere relevancia el concepto de *epimeleia heautou* (inquietud de sí) estudiado por Foucault (2006). Acceder a la verdad, señala este autor, implica una doble preparación: distinguir lo verdadero de lo falso y un trabajo sobre sí mismo para acceder a la verdad. En este sentido, el individuo ha de establecer los deberes que regirán su conducta en el marco del conflicto y ha de prepararse para cumplirlos, en consecuencia, estos dos serán los objetivos de formación de las actividades y talleres que comprende cada una de las líneas temáticas que serán analizadas a continuación.

Este trabajo sobre sí mismo es lo Foucault (2006) resalta como espiritualidad y significa las renunciaciones y las transformaciones que el sujeto ha de generar sobre sí mismo para hacerse cargo de sí y su relación con los otros. En este sentido, el sujeto ha de transformarse para asumir su lugar como ofensor, víctima o miembro de la comunidad afectada e inquietarse y preocuparse por cumplir sus responsabilidades frente a sus

decisiones y el proceso de reparación. Por ejemplo, en la CH se establecen dos roles en particular:

Rol de escucha: Esta persona pondrá toda su atención a lo que expresa su pareja, buscando comprender su historia u opinión y emocionalidad; evitará interrumpir o juzgar desde sus ideas u opiniones lo que está escuchando. Es importante que mantenga un lenguaje corporal que muestre atención e interés a través de la postura y/o el contacto visual. (p. 13).

Rol de expresión: Esta persona se expresará en primera persona (yo me siento, yo hice, yo pensé, etc.) al contar su historia, opiniones y emociones, y lo hará haciendo referencia a sus vivencias personales; evitando hablar de otras personas. Su tarea será responder a la pregunta generadora. (p.13).

Ambos roles exigen una transformación del sujeto, que este trabaje sobre sí mismo para poder llevarlos a cabo y pensar sobre sí mismo lo que considera bueno frente a la situación de conflicto. Sin embargo, vale la pena destacar que, en el marco del análisis de las culturas restaurativas desde el concepto de formación, no basta con que el sujeto ingrese a las culturas restaurativas y se adapte a ellas, como lo propone la educación de la prudencia, señalada por Kant (2016), que no mantenga una obediencia absoluta frente al ejercicio de la justicia restaurativa, que implica el diálogo, construcción de acuerdos, asignación de sanciones y procesos de reparación. Se trata de preparar al sujeto para que asuma su posición y piense por sí mismo sobre los hechos y los efectos de sus decisiones y posibles medidas de reparación, lo que implica, incluso, superar los límites de la justicia restaurativa.

En consecuencia, se trata de que el ofensor, la víctima y la comunidad asuman una “obediencia voluntaria”, descrita por Kant (2016) como una obediencia a las exigencias y acuerdos que se considera justos con base en el ejercicio de la razón. Pues si el sujeto no piensa por sí mismo y se somete ciegamente a los acuerdos y protocolos de la JR, esta perderá su vigencia, pues el sujeto no asumirá una responsabilidad ética frente al otro y un trabajo sobre sí mismo. Por lo tanto, se someterá a la obediencia absoluta, que se encuentra vinculada con la civilidad, que lleva al sujeto a adaptarse al proceso y que no exige de él el ejercicio de su razón, lo que debilitará el proceso de reparación, reflexión y transformación de cada uno de los actores. De esta manera se

comprende que este asunto se ve trabajado como un asunto desde la conducta y los comportamientos que se llevan a cabo en la exterioridad de la sociedad.

2.5 Líneas temáticas

Se adelantó una revisión del marco teórico de las siguientes líneas temáticas que aparecen en la segunda parte de la CH:

- Educación Socioemocional
- Gestión Pacífica de los Conflictos
- Pedagogías de las Memorias
- Pedagogías de la Reconciliación

Estas líneas temáticas estructuran la metodología para la implementación de la CH en los contextos escolares, son orientaciones que tienen como objetivo responder a los “cómo” para el abordaje de diferentes temas que pueden ser difíciles de trabajar por parte de los participantes (maestros, estudiantes y demás actores que conforman la comunidad educativa), a través de la producción de ejercicios, reflexiones y prácticas colectivas para contribuir al desarrollo y sostenibilidad de las culturas restaurativas, que se fundamentan en el ejercicio de la “la justicia restaurativa [con la que] se plantea que el conflicto es un elemento fundamental en la historia de las comunidades y de cada persona, el cual permite el cambio, la transformación y la búsqueda de nuevos horizontes.” (p.44)

A continuación, se revisan las cuatro líneas temáticas presentadas en la CH en las que se amplían las reflexiones y prácticas de la JR, en la medida que se describen las herramientas y se analizan en clave pedagógica

I Educación Socioemocional

Desde la JR se ha planteado reiteradas veces que, a partir de las emociones, es posible generar conflictos y resolverlos, por lo tanto, en la CH se propone el abordaje de las emociones en relación con los otros, mediante la línea temática de Educación Socioemocional. En la que se proponen dos herramientas: “Cartero de las emociones” y “A través del espejo”.

CARTERO DE LAS EMOCIONES

Capacidades a fortalecer:	Sensibilidad y gestión emocional Cuidado de sí mismo y alteridad
¿Qué es lo que queremos transformar en nuestra escuela?	No identificar las emociones que podemos experimentar en diferentes momentos de nuestra cotidianidad.
¿Cuáles áreas de gestión escolar podrían facilitar?	Estudiantes de ciclo V, docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores, personal administrativo y familias.
¿A quiénes va dirigida la herramienta?	Todas las áreas de gestión escolar, específicamente a estudiantes de ciclos III, IV y V.
¿Cuánto tiempo vamos a necesitar?	2 horas
Breve descripción de la herramienta	<p>Esta herramienta permite hacer un reconocimiento de las emociones que todas las personas experimentamos en la cotidianidad.</p> <p>A través de un ejercicio reflexivo y práctico invita a visibilizar la importancia de expresarse a nivel emocional. Así como a respetar y valorar el sentir propio y de los demás. Para su desarrollo se plantean los siguientes momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me siento hoy?: simbolización de las emociones a partir de gráficos. 2. El cartero: cartas para la expresión de sentimientos. 3. Un universo de emociones: construcción colectiva. 4. Tejendo alrededor de la palabra: reflexión sobre la experiencia.

Imagen 12

Fuente: Módulo Justicia Escolar Restaurativa

Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación

Socioemocional, ciudadana y Escuelas como territorios de Paz (2023)

Cartero de las emociones, va dirigida a todas las áreas de gestión escolar, en especial ciclos III, IV y V. En el que se pretende que los estudiantes fortalezcan su sensibilidad, gestión emocional, cuidado de sí mismo y alteridad, que puedan identificar sus emociones en la cotidianidad, a través de la pregunta “¿Cuál es la emoción más frecuente en nuestra galería?”. Con esta pregunta se busca que los estudiantes identifiquen las emociones que experimentan en su vida diaria y puedan reconocer su incidencia en el surgimiento, manejo y resolución del conflicto.

Aunque en esta actividad existe un reconocimiento de las emociones, de acuerdo con lo planteado por Foucault (2006) en relación con la *epimeleia heautou* (inquietud de sí), no pone al estudiante en la posición de establecer deberes con su conducta, no se concientiza que es preciso trabajar en sí mismo.

Así como lo hacía Sócrates con Alcibíades, mencionado por Foucault (2006) en donde conocerse aparece como una urgencia, como algo que solamente Alcibíades puede realizar. Sócrates, aclara Foucault (2006), quiere decir: “tú ignoras, pero eres joven; por lo tanto, tienes tiempo, no de aprender sino de ocuparte de ti”. (p. 58). No se trata de un consejo, Sócrates amplía el problema del que Alcibíades reflexione o medite

sobre sí mismo, sino que debe ocuparse de sí mismo. La inquietud de sí mismo corresponde a un movimiento de agitación que hace consciente al sujeto de su existencia, de su responsabilidad consigo mismo y lo dispone a cultivar y buscar un conocimiento sobre sí.

El análisis del concepto *epimeleia heautou* (inquietud de sí) se encuentra relacionado con el concepto de formación. Analizado por Runge y Muñoz (2018) en la medida que identifican que la inquietud de sí coincide con el concepto de formación (*bildung*); dado que la *epimeleia heautou* es una manera específica de subjetivación que comprende “el hacerse humano como tarea constante y riesgosa” (p. 27).

El concepto de formación puede ser entendido como el ejercicio del poder activo del sujeto sobre sí mismo. Es decir, el modo en que el ser humano se haya en la condición de trabajar sobre su propia existencia e incluso liberarse de las limitaciones y formas de regulación de la conducta que la tradición cultural en la que está inmerso le impone:

Este tipo de configuración de sí parte de la reivindicación del poder que el sujeto despliega sobre su propia existencia, alejándose con esta tesis de las tendencias estructuralistas que solo ven en el sujeto su sujetación a estructuras que lo determinan y de individualismos que solo perciben en el sujeto el despliegue sin condiciones de sus capacidades de agencia, ideas paradigmáticas de las corrientes liberales. Runge y Muñoz (2018, p. 28).

En este sentido, la educación no se limita a introducir al niño al mundo, socializarlo en la tradición cultural, sino a cultivar una inquietud por sí mismo, tutelado por otros en los primeros años para que no se haga daño así mismo y de este modo, en el futuro, se encuentre en capacidad de dirigirse a sí mismo y establecer límites frente a su cultura, emancipándose de ella. En otras palabras, la formación se trata de preparar al ser humano con el propósito de que sea apto para ejercer su libertad. Teniendo en cuenta la Alcaldía Mayor de Bogotá en la CH:

Para iniciar a escribir la carta, tendremos presente aquello que la emoción genera en nuestros cuerpos y nuestras vidas. Si lo consideramos necesario, podemos ir profundo a esa emoción e intentar entablar un diálogo con ella, solicitando que nos ayude a comprender y reconocer lo que nos quiere

decir, cuál es su función, permitiéndonos transformar la manera en que nos relacionamos con ella. (p.82)

Aunque reconocer las emociones sea importante para la relación con los otros, este ejercicio se encuentra asociado a la educación de la prudencia, principalmente, al mantenimiento de la civilidad para que exista una adecuada convivencia y resolución de conflictos y no a la educación de la moralidad, como lo expresa Kant (2016). No se pone en posición al estudiante a que establezca las máximas que han de orientar el plan de su conducta, máximas que nadie más puede establecer sino él mismo a partir del ejercicio de su razón. No se le muestra al niño la tarea que debería asumir para contener sus pasiones.

Con esta actividad no se busca que el estudiante trabaje sobre sí mismo para transformarse, sino que identifique la incidencia de sus emociones en sus decisiones. No expone al estudiante a que construya sus propias máximas y no se le presenta el concepto de lo bueno y lo malo, que regirá su conducta, sino que este se deriva de la idea de civilidad de la educación de la prudencia, en la que el sujeto ha de adaptarse a la sociedad. Un asunto que se refiere a la formación de la exterioridad que su entorno requiere.

De acuerdo con lo anterior, en esta herramienta existe un reconocimiento de las emociones de los individuos, no obstante, estas solamente se desarrollan en un plano exterior; en los modos en que las emociones se hacen visibles en la conducta propia y de los demás en una situación en particular. Sin embargo, este abordaje de las emociones es insuficiente en relación con la noción *epimeleia heautou* (inquietud de sí), pues no exige el desarrollo de prácticas educativas que posibiliten el surgimiento de una responsabilidad e inquietud consigo mismo y por su lugar en el mundo. En consecuencia, esta herramienta no responde a los objetivos que la sustentan, en la medida que a nivel metodológico no genera en el estudiando una preocupación por sí mismo y por la conducción de sus emociones.

A TRAVÉS DEL ESPEJO

Capacidades a fortalecer:	Comunicación Identidades Sensibilidad y gestión Emocional Creatividad e innovación
¿Qué es lo que queremos transformar en nuestra escuela?	La comprensión sobre los derechos y deberes que tenemos frente a diferentes espacios como la familia, la comunidad educativa, la ciudad, y el país, a partir de experiencias prácticas que se alimenten de situaciones que vivimos en la cotidianidad.
¿Cuáles áreas de gestión escolar podrían facilitar?	Estudiantes de los ciclos III, IV, V, docentes, directivas docentes, orientadores y orientadoras, personal administrativo y familias.
¿A quiénes va dirigida la herramienta?	A toda la comunidad educativa, incluyendo familias
¿Cuánto tiempo vamos a necesitar?	90 minutos
Breve descripción de la herramienta	Esta actividad permitirá que sus participantes reflexionen acerca de la importancia de los derechos y deberes en la vida cotidiana. Para su desarrollo se plantean los siguientes momentos: 1. A través del espejo 2. Espejos en luz 3. Espejos que construyen 4. Espejos que reflejan

Imagen 13

Fuente: Módulo Justicia Escolar Restaurativa

Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación

Socioemocional, ciudadana y Escuelas como territorios de Paz (2023)

La segunda herramienta va dirigida a toda la comunidad educativa y familias, la cual pretende fortalecer las capacidades de comunicación, identidades, sensibilidad, gestión emocional, creatividad e innovación, y de ese modo también la comprensión de derechos, deberes, que se desarrollan en las familias, comunidad educativa, ciudad, país, de acuerdo con las prácticas y experiencias que han vivido los estudiantes. Mediante juegos tradicionales, en los que los individuos tendrán la posibilidad de cambiar reglas, obligaciones y derechos, para posteriormente preguntarles: “¿Qué juegos escogimos?, ¿cómo recibimos la sugerencia de cambiar una norma?, ¿quién se divirtió más?, ¿qué normas cambiamos?, ¿por qué escogimos cambiar esa regla o norma?, ¿cómo cambió el juego al cambiar una norma?, ¿qué haríamos diferente la próxima vez?” (p.94)

A través del espejo, posee un carácter similar a la anterior actividad, dado que se encuentra asociada, principalmente, a las siguientes dimensiones de la educación práctica: la habilidad y la educación de la prudencia. Al respecto, Kant (2016) menciona que “Hay que enseñar al niño desde muy pronto la veneración y respeto al derecho de los hombres y procurar que lo ponga en práctica” (p. 82). De acuerdo con lo anterior, presentar los derechos humanos al niño tiene como objeto hacerle consciente de su

relevancia para el reconocimiento y cuidado de su dignidad y de los otros. En este caso, a través de la enseñanza de los derechos se busca la educación de la prudencia, principalmente, con el fin de adaptar al niño al mundo social y sus reglas.

Si bien en esta actividad se presentan los deberes con los otros y consigo mismo, estos se exponen como una condición esencial y no existencial. Es decir, se presenta como un asunto adquirido, inherente al ser humano y no como un asunto histórico y social, en el que el hombre tuvo que hacerse cargo de sí mismo, inquietarse por su presencia en el mundo para establecer normas que hagan posible que otros puedan transformarse y cultivar una inquietud de sí.

En este sentido, los derechos se exponen como un conjunto de reglas que hacen posible la vida social. Pero no se hace ninguna mención de que los derechos tienen como fin garantizar que cada persona se encuentre en condición de trabajar sobre sí mismo, de independizarse de su cultura para pensar sobre sí mismo y hacerse sujeto de perfeccionamiento. Estas conclusiones se elaboraron a partir de la metodología de la actividad que se desarrolla en torno a las siguientes preguntas: “¿Cómo nos sentimos frente a la nueva norma?, ¿cambiaron nuestros derechos en el juego?, ¿cambiaron nuestros deberes?”, en el marco de la herramienta *A través del espejo*, en el segundo momento se modificaron las reglas del juego, a partir de esta experiencia se les realizan las tres preguntas a los participantes, con el fin de conocer sus percepciones frente a los efectos del cambio de las reglas.

En el marco de la educación moral, Kant (2016) expone que la moralidad no se alcanza a través de la disciplina, sino a través de la construcción de máximas:

Es preciso que las máximas nazcan del hombre mismo. En la cultura moral se debe inculcar pronto a los niños el concepto de lo que es bueno o malo. Si se quiere fundamentar la moralidad, no hay que castigar. La moralidad es algo tan santo y tan sublime, que no se puede rebajar y poner a la misma altura que la disciplina. (p.72)

Hasta aquí Kant (2016) muestra que las máximas o la moralidad no se constituyen en el marco de la imposición, sino de presentar el concepto de lo bueno y malo para que el niño pueda construir las máximas que orientarán su conducta.

En consecuencia, antes que la formación del carácter, de un trabajo con el interior, se privilegia la formación del temperamento, es decir, de la amabilidad y la prudencia y frente a esta situación, Kant (2016) señalaría: “Que es muy pernicioso pretender desarrollar el buen corazón antes que el buen carácter” (p. 150), en la medida que el hombre generoso y amable puede cometer algo moralmente malo.

De acuerdo con la conceptualización que Kant (2016) adelanta sobre la moralidad, se identifica que, aunque esta actividad muestra que el ser humano ha de encontrarse en condición de transformar su realidad y de ejercer su ciudadanía. Se privilegia la educación para la civilidad y la prudencia y no la educación moral. Una vez más se lleva a cabo un trabajo en el plano de la exterioridad del sujeto y no de manera introspectiva, un trabajo sobre la inquietud de sí mismo. Adicionalmente, tampoco se identifica que la sensibilidad y la gestión emocional sean asuntos que se trabajen en la herramienta, supone más bien, una actividad en la que los estudiantes tengan la capacidad de llevar a cabo un rol que desempeña bajo la prudencia, como la comunicación con sus compañeros a la hora de realizar juegos.

Así las cosas, en esta herramienta se identifica un abandono de la idea de inquietud de sí mismo y se sustituye por el cuidado de la civilidad y la sostenibilidad de las relaciones sociales caracterizadas por la amabilidad y no por la búsqueda del surgimiento de una relación de responsabilidad con los otros. Esto contradice la idea de Biesta (2017), que expresa que a través de la relación con los otros es posible encontrar la singularidad del sujeto. De acuerdo con la CH, se trata de mantener las buenas relaciones solamente para el beneficio personal y no por un deseo genuino de cuidado por la dignidad de sí mismo y de los otros. En este sentido, no se trata de orientar al sujeto a construir y asumir las máximas que han de regir su conducta, sino de buscar las condiciones que le permitan satisfacer sus intereses.

II Gestión pacífica de conflictos

Esta herramienta tiene como objeto presentar a los estudiantes los elementos y acciones que exigen una adecuada gestión de conflictos a través de preguntas, reflexiones, lecturas que amplíen la comprensión de conflictos en la cotidianidad.

GESTIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA

Capacidades a fortalecer:	Comunicación Participación Pensamiento y memoria crítica
¿Qué es lo que queremos transformar en nuestra escuela?	El uso de la violencia en la gestión de los conflictos y las prácticas de convivencia escolar que impiden la restauración del tejido social en la comunidad educativa.
¿Cuáles áreas de gestión escolar podrían facilitar?	Estudiantes de ciclos III, IV y V, docentes, y directivas docentes.
¿A quiénes va dirigida la herramienta?	Es una herramienta flexible que puede ser adaptada para usar en todos los ciclos académicos y todas las áreas de gestión escolar.
¿Cuánto tiempo vamos a necesitar?	2 horas
Breve descripción de la herramienta	<p>Esta herramienta ofrece una serie de estrategias alternativas para gestionar los conflictos entre los miembros de la comunidad educativa sin recurrir a la violencia, en busca de reconstruir las relaciones afectadas por prácticas inadecuadas en la gestión conflictos.</p> <p>La metodología propuesta consta de cuatro momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Frente al espejo de la realidad: lectura de cuatro casos de convivencia escolar. 2. Transitando hacia prácticas restaurativas: Análisis crítico y reflexivo en el abordaje de las situaciones. 3. Teatro del oprimido, representando nuestra realidad: apuesta escénica. 4. Restaurando caminos: construcción colectiva en la restauración del tejido social.

Imagen 14

Fuente: Módulo Justicia Escolar Restaurativa

Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación

Socioemocional, ciudadana y Escuelas como territorios de Paz (2023)

En esta herramienta pretende fortalecer en los estudiantes de todos los ciclos académicos la participación, pensamiento y memoria crítica, con el fin de transformar el uso de violencia escolar. Esta herramienta se desarrolla a través la lectura de cuatro casos en los que se presentan diferentes situaciones de conflicto. Posteriormente, se establecieron las siguientes preguntas: “¿Quiénes se vieron afectados?, ¿consideramos que fue oportuna la forma como se abordó cada una de las situaciones desde los diferentes roles?” (p.99). Estas preguntas tienen como objeto generar un diálogo y la producción de un conjunto de reflexiones y análisis sobre los efectos y formas de asumir los conflictos, con el fin de que los estudiantes puedan establecer alternativas frente a este tipo de casos y generar procesos de restauración.

En relación con los ejemplos de conducta para la educación de la moralidad, Kant (2016) señala lo siguiente:

[La educación] moral, no se apoya en la disciplina, sino en máximas. Todo se pierde, si se quiere fundarla sobre ejemplos, amenazas, castigos, etc. Sería entonces mera disciplina. Se ha de procurar, que el alumno obre bien por

sus propias máximas y no por costumbres; que no sólo haga el bien, sino que lo haga porque es bueno. Pues el único valor moral de las acciones está en las máximas del bien. La educación física se diferencia de la moral en que aquélla es pasiva para el alumno, mientras que ésta es activa. Ha de comprender siempre el fundamento y la derivación de los actos por la idea del deber. (p.67)

De acuerdo con lo anterior, se identifica que la actividad no impulsa al estudiante a establecer unas máximas de lo que considera el bien y de esa manera actuar conforme a su pensar. En la medida que no se presenta un concepto claro sobre lo bueno y lo malo y en este sentido, el estudiante responderá en el marco de las costumbres sociales y no de aquello que considera bueno.

En el siguiente momento se plantea el *Teatro del oprimido: Representando nuestra realidad*, es una herramienta diseñada que tiene como fin con el fin de que los estudiantes tengan la posibilidad de dramatizar los casos anteriormente vistos y puedan responder a estas preguntas: “¿Quiénes queremos participar en la puesta escénica?, ¿de los casos analizados con anterioridad cuál de ellos nos gustaría representar?, ¿desde el rol que vamos a representar qué acciones de transformación propondríamos en el abordaje del conflicto, buscando reducirlo?” (p.103).

Es así como dentro de este momento de la herramienta se pretende que los estudiantes sepan responder a situaciones que requieran transformación sin un trabajo que le preceda, sin que se les inquiete sobre sí (*epimelia heautou*) acerca del trabajo consigo mismo, de las transformaciones de sí que son necesarias para acceder a la verdad y generar cambios en la relación consigo mismo y con el Otro. Por otro lado, en esta actividad se evidencia un énfasis en la estimulación de la pulsión de la respuesta rápida y que se encuentra determinada por la fuerza de la costumbre. Así las cosas, en esta actividad se privilegia la pulsión de saber y, como lo destaca Meirieu (2016):

[...] uno puede querer <<saber>>, deprisa, sin invertir mucho tiempo, para salir de una dificultad pasajera o para gozar como espectador de lo que halaga nuestro narcisismo... sin tener el menor deseo de aprender, de comprender, de explorar la complejidad de los seres y las cosas. (p. 80-81).

Esto tiene lugar debido a que en estas actividades de la herramienta se privilegia el juego sobre el trabajo. Dado que existen múltiples actividades relacionadas con los

juegos y los espacios de reflexión se ven reducidos. Lo que dificulta el deseo por saber en profundidad y problematizar las situaciones presentadas.

El conflicto es una constante que ha estado a lo largo del tiempo en las relaciones sociales, tal como lo menciona Estanislao Zuleta (2015) “[...] es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos.” (p.24) los conflictos en el escenario escolar no son un asunto reciente, se constituyen como procesos sociales que exigen una madurez de los actores involucrados para superar el estado de la guerra y alcanzar la construcción de acuerdos que permitan la continuidad de la vida social y su transformación.

El conflicto social, para que no devenga en violencia, precisa de madurez por parte de todos los participantes, de tal modo, que estos sean capaces de conducirlo y construir acuerdos que permita trascender el desorden, la dispersión de ideas y de intereses a partir de la construcción de acuerdos sobre asuntos mínimos que permitan el desarrollo de la vida social. De acuerdo con lo anterior, la búsqueda de esta forma de madurez se constituye como un objeto de la educación; la formación del carácter. Entre los propósitos de la formación, según Kant (2016), se encuentra que:

El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos. (p. 39).

La formación tiene como efecto que el hombre, por sí mismo, con base en el legado cultural que sus antecesores le transmitieron, se encuentre en condiciones de asumir un criterio para elegir aquellos fines que él considere buenos y dignos para dirigir su conducta.

Al respecto, Kant (2016) profundiza en la distinción entre la civilidad y la moralidad. La civilidad se encuentra asociada a la educación por la prudencia: “La educación por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella, tanto a dirigir la sociedad pública a sus propósitos como adaptarse a ella” (p. 45). Con la educación por la prudencia se introduce al estudiante al mundo

social y a sus reglas, de tal modo que se encuentre preparado para habitarlo y participar en la vida social.

Aunque la educación para la civilidad se constituye como un proceso imprescindible para que el individuo ingrese y se adapte a la vida social del grupo e incorpore la reglas. Esta forma de educación no es suficiente para preparar al sujeto con el propósito de que este asuma los conflictos. Este es un asunto propio de la educación para la moralidad, de tal modo que el sujeto haga uso de las máximas que ha establecido para orientar su conducta y bajo el ejercicio de su propio juicio, se haga responsable por la situación de conflicto, sus efectos y sus propias decisiones. De este modo, preparar al sujeto para asumir el conflicto se configura como un efecto de la formación. En este sentido, el conflicto no es un objeto de enseñanza, sino de formación.

En este sentido, la conducción de los conflictos no es asunto de enseñanza, aunque los protocolos de la CH si son un objeto de socialización. Sin embargo, estos no son suficientes, en la medida que, aunque los estudiantes conozcan estos protocolos y herramientas, son insuficientes para generar una disposición del sujeto por hacerse responsable de sí mismo y de mantener una responsabilidad ética con el Otro. A partir de lo anterior, se identifica que a través de la CH existe una demanda social a la escuela que implica adicionar un nuevo objeto de trabajo, lo que puede genera un desplazamiento de la enseñanza y la relación con el saber.

En consecuencia, se sustituye la aspiración de ocuparse de sí mismo (*gnothi seauton*) por un conjunto de exigencias inmediatas a la escuela, que tienen como objeto satisfacer la pulsión de remediar los conflictos y cumplir las demandas individuales asociadas a las faltas y agresiones. Lo anterior genera un debilitamiento de la relación con el saber en el escenario escolar. Dado que el conflicto es una cuestión presente en las relaciones humanas, su tratamiento no ha de constituirse como tarea fundamental o exclusiva de la escuela, sino como un problema social. Históricamente la escuela se caracteriza por el desarrollo de procesos sistemáticos, sujetos a fines, asociados a la enseñanza de los saberes escolares. Por lo anterior, resulta problemático desplazar la centralidad de la enseñanza por el énfasis en la resolución de conflictos.

Aunque la resolución de conflictos no es un asunto central de la escuela, este escenario puede contribuir a este fenómeno de una manera singular; a través de la formación del carácter y el crecimiento intelectual de los estudiantes. Esto exige una

reformulación metodológica de la CH, es decir, abordar el conflicto, no desde un conjunto de talleres sobre el manejo de las emociones y actitudes, sino a través de las posibilidades que ofrece el saber, de abordar el conflicto, pero no como un asunto aislado a través de talleres, sino a través de las oportunidades de reflexión y análisis que ofrecen los conocimientos que son objeto de enseñanza en la escuela.

Al respecto, Simons y Masschelein (2014) argumentan que “La escuela, entonces, como el lugar donde los jóvenes (según un método específico) reciben todo cuanto deben aprender para encontrar su lugar en la sociedad.” (p.10-11). Así las cosas, conducir a los estudiantes a hacerse responsables por la relación con el saber, o el acceso a la verdad (Foucault, 2006), exige una transformación en ellos, lo cual, a partir de los talleres formulados en la CH debilita, pues esta no procura una la transformación de sí mismos para acceder al conocimiento, sino de dar respuesta a los protocolos y procesos que tienen como fin resolver un conflicto particular. En otras palabras, la CH no genera procesos de formación que lleven al sujeto a ocuparse de sí mismo, sino a ser prudente y conducirse de manera adecuada para resolver una situación concreta, sin que esto signifique el cultivo por un cuidado de sí y de los otros. De este modo, se privilegia una educación para la civilidad, sobre una educación para la moralidad, como lo expresa Kant (2016).

III Pedagogías de la memoria

En la línea temática de las Pedagogías de la Memoria pretende acercar a los estudiantes con las memorias que han marcado el territorio colombiano, identificando como tradicionalmente han llevado a cabo los conflictos en la historia colombiana y de ese modo también sea posible que los estudiantes vean estos sucesos de una manera crítica. Esta línea se compone de tres herramientas para abordar las memorias en la escuela: *Las imágenes de la memoria, enlazándonos con la memoria.*

LAS IMÁGENES DE LA MEMORIA; UNA RECONCILIACIÓN CON EL PASADO

Capacidades a fortalecer:	Participación Sensibilidad y Gestión emocional-cuidado de sí mismo y alteridad Pensamiento y memoria crítica Comunicación Identidades Sentido por la vida, el cuerpo y la naturaleza
¿Qué es lo que queremos transformar en nuestra escuela?	Los análisis superficiales de la historia oficial reciente sobre el conflicto armado, a partir de una reflexión crítica de la memoria construida, suscitando preguntas e interrogantes a través del proceso pedagógico y las vivencias de la comunidad educativa.
¿Cuáles áreas de gestión escolar podrían facilitar?	Áreas de gestión directiva, administrativa, comunitaria y académica (docentes interesados en memoria, cuidado de la vida, ciudadanía y derechos humanos).
¿A quiénes va dirigida la herramienta?	Es una herramienta flexible que puede ser adaptada para todos los ciclos académicos y todas las áreas de gestión escolar.
¿Cuánto tiempo vamos a necesitar?	2 horas
Breve descripción de la herramienta	Con esta herramienta promoveremos la polifonía de las memorias en el aula, a través de la construcción y el análisis de imágenes relacionadas con el conflicto armado colombiano. Para ello trabajaremos en cuatro momentos: 1. Diferencias entre memoria e historia: análisis de imágenes del conflicto. 2. Análisis y relación de conceptos asociados a la memoria histórica del conflicto armado colombiano. 3. Arte, testimonio y memoria. 4. Emoción y memoria.

Imagen 15

Fuente: Módulo Justicia Escolar Restaurativa

Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación

Socioemocional, ciudadana y Escuelas como territorios de Paz (2023)

En la herramienta *Las imágenes de la memoria* se pretende fortalecer en cualquier ciclo escolar y área de gestión escolar, capacidades de participación, sensibilidad, gestión emocional, cuidado de sí mismo, alteridad, pensamiento, memoria crítica, comunicación, identidades, sentido por la vida, cuerpo y naturaleza. A su vez pretende que en la en la escuela se transforme la manera de hacer análisis de la historia oficial reciente sobre el conflicto armado, que no sea superficial, para ello propone una reflexión crítica acerca de dos exposiciones del fotógrafo Jesús Abad, para después preguntar a los estudiantes “¿qué emociones nos genera observar cada una de las fotografías del mosaico?, ¿reconocemos algunos de los momentos, o escenarios que hacen parte del mosaico?” (p.108) Donde se considera que la emoción y memoria van de la mano. A continuación, se presenta una de las fotografías presentadas en el marco de este ejercicio y su descripción:

O este soldado que llora desconsolado porque la guerrilla asesinó a su hermanita de 13 años. Previamente le habían advertido que si no se retiraba del ejército

iban a matar a su familia. Sus superiores no le creyeron cuando les contó de la amenaza. Fundación Gabo de periodismo (2016).



Imagen 16

Fuente: Jesús Abad Colorado (2016)

En este punto solamente existe una oportunidad de expresión de las percepciones del estudiante en torno a las emociones que le suscita esta imagen. Sin embargo, carece de la producción de formas que permitan un trabajo sobre sí mismo.

Se pone a los estudiantes de cara a situaciones de insatisfacción y terror con el objetivo de generar un conjunto de preocupaciones para que este tipo de hechos no vuelvan a ocurrir. Aunque en esta herramienta existe un abordaje alrededor de la memoria, a nivel metodológico, no se genera una inquietud de sí, un trabajo consigo mismo que permita a los estudiantes asumir los conflictos. En la medida que existe un abandono a la construcción de reflexiones que permitan interrogar esa situación, no se hace énfasis en el trabajo que el sujeto debe hacer consigo mismo para hacerse consciente de su contexto social y hacerse responsable de sus decisiones para que esto no ocurra nuevamente.

En Colombia ha tenido lugar un conjunto importante de hechos de violencia en el marco del conflicto armado, desastres naturales, etc. Sin embargo, es insuficiente adelantar un abordaje de estos hechos a partir de una lógica emocional, como lo propone la CH, que excluye la formación intelectual para la construcción de análisis y reflexiones que exige de un trabajo sobre sí mismo.

En el marco de un contexto educativo enfrentar al estudiante a la elaboración de análisis y reflexiones va a exigir un trabajo sobre sí mismo que le permita responder a este tipo de ejercicios en los que surge una responsabilidad por hacerse a sí mismo. Esto es afirmado por Runge y Muñoz (2018) de la siguiente manera “Con la autoformación la responsabilidad de hacerse a sí mismo se actualiza y potencia.” (p. 32).

TEJIENDO LA MEMORIA	
Capacidades a fortalecer:	Comunicación Pensamiento y Memoria crítica Sensibilidad y Gestión Emocional
¿Qué es lo que queremos transformar en nuestra escuela?	La forma en que entendemos la paz vinculando ejercicios de memoria a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, propiciando narrativas individuales y colectivas, alrededor de las experiencias e historias de vida de las y los estudiantes.
¿Cuáles áreas de gestión escolar podrían facilitar?	Docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores, personal administrativo y familias.
¿A quiénes va dirigida la herramienta?	A todas las áreas de gestión escolar. Para el área académica se dirige específicamente a estudiantes de ciclos III y IV.
¿Cuánto tiempo vamos a necesitar?	2 horas
Breve descripción de la herramienta	Esta herramienta busca promover espacios de reflexión y reconstrucción de la memoria a través del contacto con objetos que guardan una relación directa, o íntima, con cada uno de los y las participantes. Se reflexionará sobre la relación que existe entre la vivencia de sucesos sociales, como el conflicto armado interno, y la construcción de nuestra memoria colectiva e individual. Para su desarrollo se plantean los siguientes momentos: 1. Los objetos y la memoria: conexiones entre memoria, objetos y territorio. 2. Cartografía de la memoria y los objetos. 3. Paisaje y memoria del conflicto armado: relación con procesos sociales. 4. Emociones y memorias individuales y colectivas.

Imagen 17

Fuente: Módulo Justicia Escolar Restaurativa

Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación

Socioemocional, ciudadana y Escuelas como territorios de Paz (2023)

En la segunda herramienta de la línea *Pedagogías de las Memorias, tejiendo la memoria*, se pretende llevar a cabo espacios de reflexión acerca de la memoria y la relevancia que esta tiene para hacerse consciente de la memoria como una cuestión colectiva, que tiene como objeto producir una relación con la historia local, institucional y personal para que los sujetos y comunidades se encuentren en condición de construir sus propios proyectos de vida.

Con esta herramienta se espera lograr este propósito a través de la comprensión de los conceptos memoria personal y colectiva, de tal modo que el estudiante y el maestro analicen las situaciones cotidianas que tienen lugar en la escuela y los modos en que su historia incide en la manera de habitar el escenario escolar, asumir y resolver los

conflictos. Para empezar la herramienta propone que el grupo tome un objeto personal y se le pregunte: “¿Qué emociones y territorios vienen a nuestra memoria cuando sostenemos el objeto personal?” (p.121) Para después en un croquis de Colombia señalar dónde considera el individuo que objeto es representado, para después con una línea marcar a donde pertenece el objeto.

Para dar por finalizada la herramienta se preguntará a los estudiantes “¿Cuál es la importancia de las memorias individuales y colectivas? ¿Qué relación existe entre la vivencia de sucesos sociales y la conformación de estas memorias?” (p.130)

ENLAZÁNDONOS CON LA MEMORIA	
Capacidades a fortalecer:	Comunicación Pensamiento y memoria crítica Creatividad e innovación
¿Qué es lo que queremos transformar en nuestra escuela?	La memorización de fechas, lugares y personajes, descontextualizadas de la realidad de los y las estudiantes, sus identidades y proyectos de vida, en el abordaje pedagógico de la memoria histórica.
¿Cuáles áreas de gestión escolar podrían facilitar?	Docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores, personal administrativo y familias.
¿A quiénes va dirigida la herramienta?	Estudiantes de los ciclos IV y V.
¿Cuánto tiempo vamos a necesitar?	90 minutos
Breve descripción de la herramienta	Esta herramienta brinda una mirada integral de la educación socioemocional, comprendiendo que la memoria no sólo atiende a la historia nacional, sino también a la local, institucional y personal, atravesando el cuerpo y las emociones de quienes a diario construyen proyectos de vida para sí mismos y su comunidad. Para el desarrollo, se promueve la comprensión de los conceptos de memoria personal y colectiva, a partir de situaciones cotidianas de la escuela y la historia personal de estudiantes y docentes.

Imagen 18

Fuente: Módulo Justicia Escolar Restaurativa
Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación
Socioemocional, ciudadana y Escuelas como territorios de Paz (2023)

Para el desarrollo de esta herramienta se presentan cuatro situaciones de conflictos escolar en las que participan estudiantes y profesores. Esta actividad tiene como propósito que los estudiantes a los que se les presentan este tipo de situaciones puedan sentirse emocionalmente involucrados con los sucesos ocurridos. Se espera que los estudiantes se encuentren en capacidad de implementar la memoria personal y colectiva en su cotidianidad escolar.

A partir de las herramientas presentadas con anterioridad, se identifica que en esta línea se privilegia el hecho de que los estudiantes realicen un acercamiento a la

historia del territorio colombiano a través de fotografías y testimonios, teniendo en cuenta conceptos como memoria, reconciliación, así como las emociones que estos recursos les genera.

Las fotografías que son expuestas a los estudiantes tienden a presentar fragmentos nostálgicos del conflicto armado colombiano, individuos afectados, escenas de llanto, incertidumbre, etc. Para que después los estudiantes reflexionen acerca de estos sucesos mediante preguntas como “¿qué emociones fueron las protagonistas al conocer las fotografías y los testimonios de Jesús Abad Colorado?” (p.118)

Con base en lo anterior, en los distintos momentos se privilegia el hecho que los estudiantes mencionen las emociones que experimentaron al evidenciar testimonios y fotografías de hechos dolorosos. En la CH se destaca que “[...] la memoria no sólo atiende a la historia nacional, sino también a la local, institucional y personal, atravesando el cuerpo y las emociones de quienes a diario construyen proyectos de vida para sí mismos y su comunidad.” (p. 132)

En este sentido, en la mayoría de los momentos en los que se desarrollan estas herramientas se pregunta por las emociones experimentadas alrededor de las fotografías vistas. Deja en evidencia que el objeto de trabajo es la memoria y la emoción, cabe afirmar que la idea de emoción como centro de trabajo en la escuela puede denominarse como algo novedoso. Para ello es pertinente preguntarse qué se entiende por emoción. Al respecto, Firth-Godbehere (2022) explica que

Las emociones son sólo un puñado de sentimientos que los occidentales decidimos meter en una misma caja conceptual hará unos doscientos años. El concepto de emoción es una idea moderna, un constructo cultural. La noción de que los sentimientos son algo que acontece en el cerebro se inventó a principios del siglo XIX.¹ Para la lingüista Anna Wierzbicka, sólo hay una palabra relativa a los sentimientos que podría considerarse universal: el propio verbo sentir. Pero lo que podemos sentir va mucho más allá de lo que en general se entiende por emoción: está el dolor físico, el hambre, el calor o el frío, o la sensación de tocar algo. (p.9)

Como se puede ver, la noción de emoción no es un asunto reciente si se aborda desde la perspectiva de los sentimientos. Es un asunto que ya ha sido trabajado en el tiempo, sin embargo, en la CH se presenta como un trabajo novedoso el trabajo sobre

las emociones, cuando este ya cuenta con una historicidad. En este sentido, las emociones se abordan en la CH no como una posibilidad de transformación de un sujeto, si bien se expresan las emociones, las emociones aparecen como un asunto que determina la conducta y no como un asunto susceptible de trabajo, a través de una forma de ejercitación. Así las cosas, el trabajo con las emociones las emociones pueden generar nuevas formas de conducta, se trata de que el individuo pueda gobernar sus emociones y no que estas la gobiernen.

En consecuencia, es posible que se produzca en los estudiantes una forma de desesperanza hacia la vida social, lo que debilita la construcción de una relación de responsabilidad con los otros y consigo mismo, pues en este tipo de herramientas se deja de lado el trabajo sobre sí mismo por el reconocimiento de las emociones que este tipo de recursos genera. En otras palabras, este ejercicio se limita al reconocimiento de emociones. Si bien esto es relevante, en la CH no existe una forma de trabajo sobre estas con el objetivo de ampliar las posibilidades de transformación de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, se trata de que el sujeto trabaje sobre sí mismo para renovarse. La formación no se reduce a la incorporación de la herencia cultural ni al reconocimiento y expresión de las emociones, sino de preparar al sujeto para que asuma una inquietud de sí y construya los criterios con los que procurará una transformación y superación de sí mismo, así como de sus experiencias y condiciones para que se encuentre en condición de acceder a la verdad y pensar por sí mismo, ante las dificultades que se vea involucrado el individuo. En esta perspectiva, se hace necesario reformular las preguntas y formas de presentar los recursos de las cajas de de herramientas. Con el propósito de trascender la expresión de las emociones a un trabajo sobre estas en beneficio de la formación intelectual y la subjetividad, como lo señala Biesta (2017). Asunto que se constituye como un objeto central de la escuela.

IV Pedagogías de la Reconciliación

Ofrece dos herramientas *Co-razonar* y *Armando palabras para tender puentes* con el fin de que los estudiantes puedan establecer formas de reconciliarse con los otros mediante el reconocimiento de las emociones, a su vez, que los estudiantes tengan la posibilidad de ver en ellos lo que deben reparar en su relación consigo mismo. Por lo

tanto, pretende brindar elementos para la gestión emocional y estrategias para la comunicación.

CO-RAZONAR	
Capacidades a fortalecer:	Comunicación Pensamiento y memoria crítica Identidades Sensibilidad y gestión Emocional Creatividad e innovación
¿Qué es lo que queremos transformar en nuestra escuela?	La convivencia dentro de la comunidad educativa, a partir de la identificación de nuestras emociones y su relación con la razón, de tal manera que, a través del fortalecimiento del dialogo, la empatía, el perdón y la reconciliación, sea posible la construcción de relaciones más humanas.
¿Cuáles áreas de gestión escolar podrían facilitar?	Docentes, directivas docentes, orientadores y orientadoras.
¿A quiénes va dirigida la herramienta?	A toda la comunidad educativa.
¿Cuánto tiempo vamos a necesitar?	90 minutos.
Breve descripción de la herramienta	Esta herramienta brinda un camino para llegar a la reconciliación, así como al fortalecimiento del tejido social y del sentido de comunidad. A partir del reconocimiento de las emociones en la interconexión entre los seres, se busca la reparación del daño causado, no solamente hacia el otro sino hacia nosotros mismos. Para su desarrollo se plantean los siguientes momentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¡Siento y pienso a la vez!: reconociéndome. 2. Pacto hacia la reconciliación: recordar para sanar. 3. Versando la reconciliación: poesía visual. 4. Re-conectar: Construyendo redes de comunicación.

Imagen 19

Fuente: Módulo Justicia Escolar Restaurativa

Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación

Socioemocional, ciudadana y Escuelas como territorios de Paz (2023)

En esta herramienta se pretende fortalecer capacidades de comunicación, pensamiento, memoria, sensibilidad, gestión emocional, identidades, creatividad e innovación. En la medida que los estudiantes puedan identificar las emociones y la relación de estas con la razón. Y propone que mediante el dialogo, el perdón y la reconciliación se construyan relaciones más humanas. Para ello establece cuatro momentos de acción dirigidos a todas las comunidades educativas.

En el que plantea un momento para escribirle una carta a “nuestro niño interior” (p.142) con la mano no dominante en la que tenga la oportunidad de pedirle perdón por las promesas que no se pudieron cumplir así mismos, por los daños causados y los olvidos, también podrá escribirle las gracias por cada momento de alegría y finalmente prometerse a no volver a hacerse daño y aprender a perdonarse. Posteriormente a esta actividad se quemará la carta con el fin de que se pueda simbolizar la transformación de

todo aquello negativo y en el que se establece un nuevo pacto con el niño interior. En la herramienta relacionan este momento con la metáfora del ave fénix:

el cual renace de sus cenizas. Las cenizas generadas por la quema de la carta en el paso anterior, simbolizan una oportunidad para renacer, repensarnos, crecer y trazar un nuevo camino hacia el perdón y la reconciliación con nosotras/os mismos y nuestro entorno. (p.142)

De acuerdo con este ejercicio se identifica la idea de trabajar un ejercicio en el que examinen su interior y aquello que los pueda inquietar, para buscar una transformación a partir de los malestares, dolores, etc. No obstante, en primer lugar, desea que al estudiante con el quemar la carta se sacara todo lo negativo de sí, y que a partir de ello renazca un nuevo sujeto.

Algo que no es propio de la noción de inquietud de sí mismo que plantea Foucault (2016), en la medida que el objeto de las preguntas es generar inquietud, agitación en el otro y a partir de ello el sujeto pueda trabajar sobre sí mismo, sobre las carencias que pueda sentir, no se trata de quemar las inquietudes que albergan en los estudiantes y a partir de ese trabajo consigo mismo es que se generen transformaciones en el sujeto a partir del trabajo que tenga el estudiante consigo mismo. Negar las inquietudes que se encuentran en el interior de cada individuo y hacer como si no existieran a partir de la quema de una carta, solo niega el trabajo que debe hacer el estudiante, un trabajo consigo mismo.

ARMANDO PALABRAS PARA TENDER PUENTES

Capacidades a fortalecer:	Comunicación Sensibilidad y gestión emocional Creatividad e innovación
¿Qué es lo que queremos transformar en nuestra escuela?	La comunicación no asertiva en la gestión de conflictos y que incita a confrontaciones de mayor escala, acrecentando el distanciamiento de alguien que resulta lastimado o lastimada.
¿Cuáles áreas de gestión escolar podrían facilitar?	Estudiantes de ciclos IV y V, docentes, directivas docentes, orientadores, orientadoras, personal administrativo y familias.
¿A quiénes va dirigida la herramienta?	A toda la comunidad educativa.
¿Cuánto tiempo vamos a necesitar?	90 minutos
Breve descripción de la herramienta	Esta herramienta brinda elementos para la gestión emocional de situaciones en las que se ha ocasionado daño a una persona, y aporta estrategias para la comunicación de emociones y necesidades ante este tipo de situaciones. Se realiza a partir de los siguientes momentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando nos han hecho daño 2. Suéltalo 3. Pasos para la reparación y la reconciliación 4. Re-conectar

Imagen 20

Fuente: Módulo Justicia Escolar Restaurativa

Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación

Socioemocional, ciudadana y Escuelas como territorios de Paz (2023)

Una herramienta que establece cuatro momentos de acción, en la que pretende capacitar en toda la comunidad educativa, habilidades de comunicación, sensibilidad, gestión emocional, creatividad e innovación. Para ello propone estrategias para la comunicación de emociones.

La herramienta consiste, en que los estudiantes en un Word escriban una situación en la que se sintieron profundamente afectados, junto con la emoción que experimentaron en el momento. A partir de ahí escribirle otra carta a la persona que provocó esos sentimientos en la que plasme todo lo que llegaron a sentir. Posteriormente escribir otra carta en la que se evite aplicar juicios de la situación, en el que describa sus emociones y el por qué esas acciones lo lastimaron, finalmente escribir acciones que podrían reparar el daño.

Para finalizar, el facilitador les preguntará a los estudiantes “¿En qué situaciones de la escuela y el territorio es necesario utilizar estos mensajes que nos permiten acercarnos y tender puentes?” (p.155)

A partir de ello se identifica que hay un interés por que el estudiante desde sí mismo busque aquellas situaciones que le generaron malestar y pueda pensarse en situaciones que lo movilicen a pensar en relaciones más civilizadas con los otros, no obstante, no plantea un trabajo con ellos mismo para mejorar y generar transformaciones.

En efecto la herramienta manifiesta un interés por la relación entre las emociones y la razón. Para esto es pertinente mencionar al docente e investigador Escolano (2018) afirma que dentro de la escuela “Todos los elementos que definen el régimen escolar comportan, cada uno por separado y como conjunto, una semántica que ejerce sobre toda la infancia una educación sentimental bien definida y de influencia duradera.” (p.19) Dado que desde el hecho que los niños salen de sus hogares al proceso de socialización que ofrece la escuela, en el que se convierte en alumno se somete a “climas y dispositivos de control afectivo, que comportan los mecanismos de la formación” según Escolano (2018).

Con ello deja en evidencia que dentro de la escuela sí hay un trabajo con los sentimientos de los estudiantes, en la medida que se adapte a conformar una subjetividad. Respecto a la razón comprende que esta ha de establecerse en palabras de Kant (2016) “Por esto se ha de acostumbrar al hombre desde temprano a someterse a los preceptos de la razón” (p. 31). Es decir, a que oriente su conducta en el marco de la razón y no se vea sometido a las emergencias de sus pulsiones, dado que por estas puede sacrificar muchas cosas.

Esto es lo que Kant (2016) señala como el objeto de la disciplina: “Pero el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad, que cuando se ha acostumbrado durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo” (p. 30). En otras palabras, la formación se trata de preparar al ser humano con el propósito de que sea apto para ejercer su libertad. Un trabajo que no se evidencia dentro de esta herramienta, se mueve a través de memorias que generan insatisfacción en el estudiante, la elaboración de rompecabezas, preguntas, pero no de un trabajo con la pulsión en función de razonar esta.

A partir de este análisis de las herramientas se identificó que existe una ausencia del trabajo de sí mismo en el marco metodológico de estas herramientas. En consecuencia, no hay un abordaje en relación con la formación del carácter, que no

genera en el estudiante una inquietud de sí. Esto es problemático en la medida que los conflictos son un asunto constitutivo de la humanidad, que no se superan a través de la del reconocimiento y expresión de emociones, sino que precisa de la madurez y la fuerza de voluntad suficientes para establecer una relación de responsabilidad con los otros, consigo mismo y con sus decisiones, esto es lo Foucault (2006) denomina como ocuparse de sí mismo. De ahí la importancia de enriquecer la educación para la moralidad, en la medida que en la CH se privilegia la educación de la civilidad. Con el propósito de generar en el estudiante una autonomía y responsabilidad por sus decisiones y las consecuencias que se deriven de estas.

Capítulo 3

Una lectura del enfoque de la Justicia Restaurativa en clave de educación

La educación es un asunto singular del género humano; es una forma de encuentro entre seres humanos que se encuentra orientado a la creación de la subjetividad humana. Este es un elemento central para el filósofo de la educación, Gert Biesta (2017). En esta perspectiva, no se trata de la creación de un objeto, sino del surgimiento del ser que asume la condición de sujeto. En este capítulo, se abordará la concepción de Biesta (2017) y Meirieu (2016) en relación con la creación de la subjetividad humana, la autoridad y con el propósito de hacer una lectura analítica de la CH propuesta por la Alcaldía Mayor de Bogotá (2023).

3.1. El concepto de educación en relación con la subjetivación

Para analizar la CH se tiene en cuenta conceptos como la educación, por lo cual Kant (2016) aclara que la educación es un asunto singular y un encuentro entre seres humanos. Esto significa que la educación es una reunión entre dos generaciones, una adulta y otra que recién llega al mundo y que asume la condición de estudiante.

Por lo anterior, el niño, en el marco de la vida social, se asume como un ser que mantiene una relación de dependencia con los miembros adultos del grupo al que pertenece, de este modo, tuvo lugar la construcción de la relación intergeneracional, en

la que el niño no elige que va a aprender, sino es el adulto quien suele organizar, producir y seleccionar los contenidos que considera necesarios para el crecimiento del niño y la creación del vínculo entre este y la tradición cultural a la que llega.

Sin embargo, Biesta (2017) aclara que este encuentro no se basa en la reproducción de la experiencia y del conocimiento acumulado, sino en una renovación de la vida social que se basa en la introducción al mundo de los niños, la acción de las generaciones adultas sobre los más jóvenes para que estos, en el futuro, en su condición de adultos, intervengan y transformen la cultura de la que hacen parte.

Como la condición humana no es un asunto natural, Biesta (2017) está interesado en exponer la educación como un “acto creativo”, es decir, de la construcción de las posibilidades para que surja un deseo en el niño por asumir su condición de humanidad y que no ha de ser impuesta ni asumida por él. “Me interesa la educación como un “acto” creativo en sí mismo o, más precisamente, la educación como un acto de creación, esto es, como la acción de traer algo nuevo al mundo, algo que no existía antes.” (p. 29). Esta creencia por la vida se trata de una elección por la existencia, más que por la esencia y como asunto existencial, que no se reduce al fenómeno de causa y efecto, que el ejercicio de las prácticas educativas no implican de manera automática o lineal el surgimiento de la relación del niño con el mundo y su responsabilidad con este.

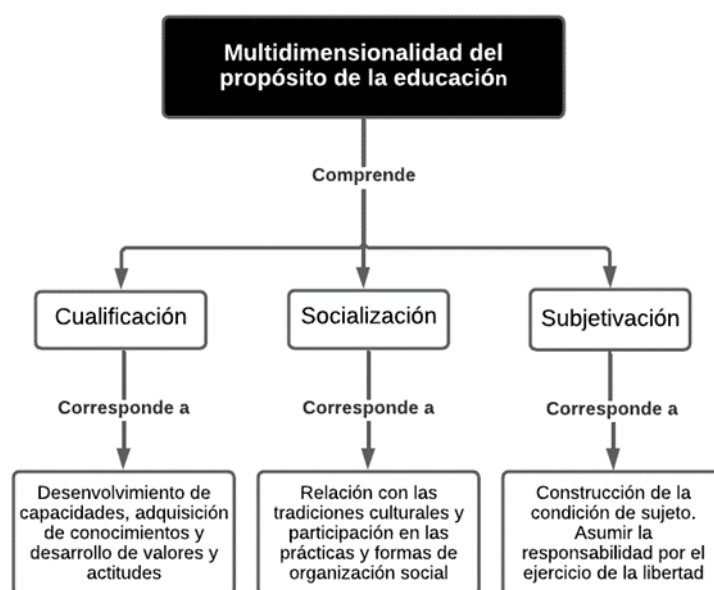
Sobre la CH, vale la pena resaltar que esta estrategia se constituye como un esfuerzo de los adultos por construir posibilidades que hagan posible el surgimiento de la subjetividad del estudiante para asumir un lugar en el mundo:

Es por esto que fortalecer las escuelas como territorios de paz, entre otras cosas implica comprender que somos responsables de construir conjuntamente la posibilidad de un buen vivir a partir de la reparación del tejido social, la gestión pacífica de conflictos y las garantías de no repetición; la construcción de paz nos anima diariamente a caminar como diría Lederach en “la capacidad de imaginar algo enraizado en los retos del mundo real pero a la vez, capaz de dar a luz aquello que todavía no existe” Alcaldía Mayor de Bogotá (2023, p.7)

La CH se encuentra fundamentada bajo ideales de la construcción de un buen vivir y del cuidado del tejido social, se configura como una alternativa sustentada en conjunto de espacios y herramientas que tienen como fin disponer las condiciones necesarias para la emergencia de la singularidad del sujeto en relación con el mundo.

No obstante, vale la pena destacar que este el surgimiento del ser humano es algo armonioso, sino lleno de conflictos que tienen como objeto invitar al alumno a decidir. Esto se configura como la finalidad del acto educativo, en la medida que consiste en el surgimiento de algo que antes no estaba, ese algo que se procura es el sí a la vida por parte del alumno, lo que implica su disposición y responsabilidad por vivir y por el cultivo del mundo.

La educación como actividad humana no está sujeta a un único propósito, en la medida que sus propósitos son multidimensionales. Este es un asunto que Biesta (2017) aborda a través de la pregunta ¿para qué es la educación?, y señala: “Al decir que la cuestión del propósito educativo es multidimensional, sugiero que la educación “funciona” u “opera” en diversas dimensiones distintas y que en cada una de estas dimensiones hay que plantear la pregunta por el propósito.” (p. 150). Estas áreas que constituyen esta multidimensionalidad de los propósitos de la educación, de acuerdo con este autor, son: cualificación, socialización y subjetivación.



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se expondrá los elementos que Biesta (2017) identifica y que constituyen las dimensiones que conforman el propósito de la educación. Sin embargo, en el marco del presente proyecto, se profundizará en la dimensión denominada subjetivación.

En relación con la subjetivación es importante destacar la manera en que esta se distingue de la socialización. Si bien la socialización tiene como objeto la posibilidad de vivir en un grupo humano determinado, de incorporar los elementos que le permiten al alumno mantener una vida en común en relación con los otros. Es decir, aunque exista una homogeneidad de las valoraciones sobre la conducta, bienes culturales y participación en las tradiciones, se distingue de los demás en la medida que el alumno asume una posición de libertad para conducir su vida y tomar sus decisiones.

La subjetivación se constituye como una posibilidad para que el sujeto de la educación se independice de su tradición cultural, sin que esto signifique su abandono, para que asuma, por sí mismo, el ejercicio de sus decisiones. Cuestión que solo es posible a través del surgimiento de la relación ética, de responsabilidad, hacia el otro. De acuerdo con esto y en relación con los procesos de JR que contiene la CH, la Alcaldía Mayor de Bogotá resalta (2023):

Después de un conflicto, el primer paso hacia la justicia restaurativa es respondernos a la pregunta ¿qué lazo se rompió? y, desde allí, reparar esos vínculos que nos unen con las personas y con las comunidades; lo cual requiere tiempo y prácticas concretas que atraviesan tanto la relación consigo mismo como con los otros. A diferencia de la cultura punitiva basada en el castigo y la culpa, la justicia restaurativa tiene el reto de reconocer el valor y la dignidad del otro con quien comparto la vida, y la responsabilidad que este reconocimiento conlleva. Por esto, se interesa por todas y todos los involucrados en el hecho: el ofensor, el ofendido y la comunidad, así como por los lazos y principios que se rompieron como consecuencia de la ofensa. (p.67)

En este fragmento, la noción de JR que sustenta la CH expone una forma de responsabilidad consigo mismo y con los otros que la diferencia de la tradicional justicia punitiva. Pues la CH no se basa en la asignación de un castigo o el establecimiento de una sanción. Por otro lado, a través de la JR se busca enriquecer la autonomía del estudiante. Ampliar sus posibilidades de reflexión y de responsabilidad que le permitan independizarse de su cultura y construir otras formas de vida individuales y colectivas que no se reduzcan a las prácticas violentas que tienen lugar en su cotidianidad:

A diferencia de la cultura punitiva basada en el castigo y la culpa, la justicia restaurativa tiene el reto de reconocer el valor y la dignidad del otro con quien comparto la vida, y la responsabilidad que este reconocimiento conlleva. Por esto, se interesa por todas y todos los involucrados en el hecho: el ofensor, el ofendido y la comunidad, así como por los lazos y principios que se rompieron como consecuencia de la ofensa. (p.67)

En este sentido, la responsabilidad se constituye como un punto central de la CH y un elemento que resalta Biesta (2017) como fundamental para el ejercicio de la libertad y el surgimiento de la singularidad. Como se trata de un proceso existencial, es decir que la subjetividad no se entiende de manera esencial, la relación con los otros atraviesa e impacta en el ser, lo que permite que el sujeto se encuentra en condición de asumir su singularidad.

De acuerdo con lo anterior, la singularidad del sujeto emerge en relación con los otros, se trata de ocupar una posición que nadie más puede ocupar por él y que exige de actos en los que nadie puede sustituirlos. Es en el encuentro con otros, cuando el sujeto encuentra su singularidad. Al respecto, es importante hacer una aclaración entre subjetividad y responsabilidad.

Así las cosas, la CH promueve las posibilidades para que el estudiante sea puesto en confrontación frente a sus decisiones y prácticas en relación con los otros y consigo mismo, con el propósito de generar una transformación de la conducta a partir de la concientización del papel activo que el sujeto ocupa en su comunidad. En otras palabras, se trata de que el sujeto se haga cargo del ejercicio de sus decisiones y de su singularidad frente a las acciones que él y solo él, puede transformar en el marco de la relación ética con el Otro.

En este punto, es importante exponer lo que Biesta (2017) denomina “juicio pedagógico”. Que exige de la transformación del individuo y el ejercicio virtuosos del magisterio. Al respecto, este autor destaca que:

La formación del profesorado no trata solo de la adquisición de conocimientos, habilidades y disposiciones (cualificación) o solo de hacer como hacen muchos otros docentes (socialización), sino que empieza por la formación y la transformación de la persona, y es solo a partir de allí cuando surgen las

preguntas acerca de conocimientos, habilidades y disposiciones, acerca de valores y tradiciones, acerca de competencias y evidencias. (p. 158).

La formación de maestros, en este caso, no se basa exclusivamente en la adquisición de conocimientos para el ejercicio profesional de la enseñanza. Se trata de la transformación del sujeto, de la ampliación de sus experiencias, posibilidades de pensamiento y de las formas de relación con la cultura con el propósito de construir mejores formas de existencia. En otras palabras, se trata de enriquecer la relación del maestro en formación con la vida social y cultural para que este se encuentre en capacidad de mejorarse así mismo a través de la conducción de su voluntad y del establecimiento de una relación ética o de responsabilidad con los otros y consigo mismo. Esto es relevante porque a partir de la transformación del sujeto es posible transmitir a los estudiantes nuevas formas de relación con la vida.

Como lo resalta Biesta (2017), solamente en el marco de la transformación de sí mismo y el compromiso que el maestro en formación asume por cultivar su vida, surge una inquietud por el cuidado de otros. Que genera un deseo por cultivar los saberes profesionales que sustentan el magisterio. Frente a la formación del profesor, Biesta (2017) manifiesta lo siguiente: “sugiero que lo que se debe perseguir en la formación del profesorado es una especie de virtuosismo en la realización de juicios pedagógicos sensatos”. (p.158). En estas palabras el autor expone que es deseable que el maestro ejerza un juicio pedagógico fundamentado en la virtud o “virtuosismo”.

[...] solo podemos desarrollar nuestro virtuosismo para los juicios pedagógicos sensatos practicando el juicio, es decir, participando en la realización de esos juicios en la mayor variedad de situaciones educativas posibles. No es, en otras palabras, que podamos llegar a ser buenos en nuestros juicios leyendo libros sobre ello; tenemos que hacerlo, y tenemos que aprender a hacerlo. (p. 158).

En este sentido, se configura un saber práctico del ejercicio profesional del maestro. Que se ejercita a partir de las decisiones que este asume en su cotidianidad y que se encuentran orientadas a la transformación de sí mismo y la formación de los más jóvenes. En este contexto, el juicio pedagógico expresa un trabajo del maestro sobre sí, sobre su ejercicio profesional y su singularidad frente a la responsabilidad que ostenta en el marco del magisterio. Frente a esta idea, vale la pena ampliarla para mostrar que el

maestro se constituye como un sujeto que a través de su juicio muestra a los estudiantes unas formas de existencia orientadas por la virtud, por el ejercicio del carácter.

3.2 Autoridad

De acuerdo con los planteamientos de Biesta (2017) alrededor del juicio pedagógico, vale la pena resaltar que la figura de facilitador en la CH se encuentra desprovista de un conjunto de criterios que fundamenten su lugar y acción. Ocupar esta figura no implica asumir la existencia de una relación amplia y compleja con la cultura y un compromiso por el trabajo de sí mismo, por cultivar una relación de responsabilidad con el Otro. Al carecer de una transformación de sí mismo, el facilitador mantendrá una inquietud pasiva frente a la formación de otros y con esto, se debilitarán las posibilidades de procurar una transformación de los estudiantes y el enriquecimiento de sus experiencias educativas, formas de habitar el mundo y de relacionarse con los otros.

La educación es un proceso que se caracteriza por la relación intergeneracional que comprende el ingreso del niño al mundo de la cultura. Este ingreso del niño se encuentra regulado por la autoridad del adulto y la transmisión de los saberes y prácticas. De acuerdo con Meirieu (2016) destaca:

De esto depende nuestra doble responsabilidad para con el niño: debemos transmitirle los códigos que le permitirán entrar e integrarse en el hogar que lo acoge y, al mismo tiempo, ayudarlo a encontrar la voluntad y el valor necesarios para <<forjarse a sí mismo>>, como decía Pestalozzi. (p. 22).

Meirieu (2016) muestra que la responsabilidad adulta frente al niño no se reduce a una dimensión asistencial. Sino que se basa en el cuidado de la libertad de los más jóvenes, de su autonomía para habitar el mundo y que solamente se podrá lograr en la medida que se le permita al niño incorporar los bienes de la cultura y dirigir el ejercicio de su voluntad por sí mismo para que este pueda “forjarse a sí mismo”. Más adelante, este autor señala:

[...] no se trata de dar primero a seres pasivos, obligados a recibir, a quienes luego induciríamos a <<tomar las riendas>> para acceder, finalmente, a la libertad. Se trata de un modo de transmitir que coloca a quien recibe en situación de aprovechar lo que le transmiten, de hacerlo suyo según lo asimile y lo relacione con sus planteamientos o con sus preocupaciones. Se trata de

transmitir estando atentos a lo que razona el niño, a lo que pone en movimiento, a lo que podrá robarnos para utilizarlo sin nosotros. Educar es hacer del niño un depredador. (p. 27).

En este sentido, el niño no es un usuario de la cultura, sino un sujeto al que se pone en movimiento a través de la actividad adulta y de los bienes de la cultura. Vale la pena destacar que esta actividad adulta no es un fenómeno espontáneo. Sino que es deliberada y precisa de una preparación rigurosa y una fecunda relación con la cultura:

Así, experimenta la relación primera que existe entre la capacidad y la autoridad: quien tiene <<capacidad para>> también tiene, legítimamente, <<autoridad sobre>>. Una autoridad que <<mantiene a los hombres unidos>> en nombre del <<bien común>>, en vez de dejar que las rivalidades siembren la división entre ellos. Pero, en materia educativa, tan indispensable como estabilizar el grupo con el reparto de tareas es la rotación de las mismas. Porque no se trata de producir por encima de todo, sino de tener experiencias intelectuales que faciliten la adopción de distintos puntos de vista sobre las cosas para entender cómo se articulan entre sí. Si cada cual se especializa y excluye a los demás del lugar que ocupa, adiós proyecto pedagógico... (p. 67).

Así las cosas, la autoridad se encuentra asociada a la construcción de un proyecto colectivo, que exige de quien ejerce o busca asumir la autoridad, un conjunto de experiencias intelectuales que le habilitan a trabajar con otros, especialmente, con los más jóvenes. Pues no se transmite al niño aquello que el adulto no ha experimentado. En este sentido, el ejercicio de la autoridad consiste en “[...] conseguir que el otro obedezca sin violencia, ayudándole a comprender que detrás de las frustraciones que le imponemos está la promesa de un futuro posible en el que podría formarse.” (p. 77). Por tanto, para Meirieu (2016), es fundamental mostrar al otro una forma de asumir la vida en libertad, pues esta es la promesa de futuro que sustenta el ejercicio de la autoridad y orienta el establecimiento de los límites, para que el niño no atente contra su propio proyecto de formación.

En el marco de la relación intergeneracional, a continuación, se presenta el modo en que se asigna la responsabilidad de la dirección de los talleres que conforman la CH. La Alcaldía Mayor de Bogotá (2023) establece la figura de “facilitadores” a aquellas personas responsables de orientar la implementación de la CH. En este documento se

resalta que esta figura pueda ser asumida por estudiantes del tercero a quinto ciclo, docentes, directivos docentes y personal administrativo. Los facilitadores tienen como tarea acompañar el desarrollo de las herramientas y la elaboración de reflexiones. La asignación de los facilitadores para el desarrollo de los talleres y herramientas que conforman la CH se distribuye de la siguiente manera:

Nombre de la herramienta	Situaciones o conductas por transformar	Facilitador
Pa' la Conversa	“Formas de comunicarnos sin empatía o escucha activa, en la que la emocionalidad no tiene lugar, y la afectividad no hace parte importante de nuestro relacionamiento con otras/os.” (p.11)	“Estudiantes de ciclos III, IV y V, docentes, directivas docentes, orientadores y orientadoras, personal administrativo y familias.” (p.11)
Acuerdos en el cuidado de relaciones y la comunidad	“Formas de relacionamiento que no construyan acuerdos en relación a prácticas de cuidado recíprocas, así como la toma de decisiones que no tienen en cuenta las necesidades e intereses de todas las personas que integran la comunidad educativa.” (p.19)	“Estudiantes de ciclos IV y V, docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores, personal administrativo y familias.” (p.19)
El poder del círculo	“Dinámicas y mecanismos de comunicación grupal basados en el relacionamiento e interacción jerárquica y vertical. Así mismo, las estrategias de resolución de conflictos no concertadas, centradas en la relación de estudiantes con la norma y no con la comunidad.” (p.25)	Estudiantes de ciclos IV y V, docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores, personal administrativo y familias. (p.25)
Caracterizando nuestra	“La ruptura en el tejido social de la comunidad educativa que no permite	“Docentes, directivas docentes, orientadoras y

comunidad	reconocernos a todos y todas como parte de una misma colectividad y que requiere restaurar las relaciones sociales que han sido afectadas por los conflictos que se presentan.” (p.33)	orientadores.” (p.33)
El conflicto, una oportunidad de transformación:	La connotación negativa que tenemos sobre el conflicto, reconociendo su importancia en las dinámicas de las comunidades como un factor que promueve el crecimiento de las personas y los grupos, si se gestiona de manera constructiva. (p.43)	“Docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores.” (p.43)
Aprendamos sobre prácticas restaurativas	Las prácticas del silencio, la exclusión, la agresión y la violencia como estrategias utilizadas frente al conflicto en la cotidianidad de las comunidades educativas. (p.54)	“Docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores” (p.54)
La justicia restaurativa, posibilidad para gestionar conflictos escolares	Las prácticas de gestión de conflictos desde perspectivas punitivas donde el castigo es ejemplo de sanción y los vínculos o los lazos que se han roto como consecuencia de diversas violencias, no son atendidos o reparados. (p.66)	“Docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores.” (p.66)
Cartero de las emociones:	No identificar las emociones que podemos experimentar en diferentes momentos de nuestra cotidianidad. (p.78)	“Estudiantes de ciclo V, docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores, personal administrativo y familias.” (p.78)
A través del espejo	La comprensión sobre los derechos y deberes que tenemos frente a diferentes espacios como la familia, la	“Estudiantes de los ciclos III, IV, V, docentes, directivas docentes,

	comunidad educativa, la ciudad, y el país, a partir de experiencias prácticas que se alimenten de situaciones que vivimos en la cotidianidad. (p.87)	orientadores y orientadoras, personal administrativo y familias.” (p.87)
Gestión Pacífica de Conflictos en la Escuela:	El uso de la violencia en la gestión de los conflictos y las prácticas de convivencia escolar que impiden la restauración del tejido social en la comunidad educativa. (p.95)	“Estudiantes de ciclos III, IV y V, docentes, y directivas docentes.” (p.95)
Las imágenes de la memoria, una reconciliación con el pasado, Tejiendo la memoria	Los análisis superficiales de la historia oficial reciente sobre el conflicto armado, a partir de una reflexión crítica de la memoria construida, suscitando preguntas e interrogantes a través del proceso pedagógico y las vivencias de la comunidad educativa. (p.106)	“Áreas de gestión directiva, administrativa, comunitaria y académica (docentes interesados en memoria, cuidado de la vida, ciudadanía y derechos humanos).” (p.106)
Tejiendo la memoria	La forma en que entendemos la paz vinculando ejercicios de memoria a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, propiciando narrativas individuales y colectivas, alrededor de las experiencias e historias de vida de las y los estudiantes. (p.119)	Docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores, personal administrativo y familias. (p.119)
Enlazándonos con la memoria	La memorización de fechas, lugares y personajes, descontextualizadas de la realidad de los y las estudiantes, sus identidades y proyectos de vida, en el abordaje pedagógico de la memoria histórica.	“Docentes, directivas docentes, orientadoras y orientadores, personal administrativo y familias.” (p.132)
Co-razonar	“La convivencia dentro de la comunidad educativa, a partir de la	Docentes, directivas docentes, orientadores y

	identificación de nuestras emociones y su relación con la razón, de tal manera que, a través del fortalecimiento del dialogo, la empatía, el perdón y la reconciliación, sea posible la construcción de relaciones más humanas.” (p.137)	orientadoras.” (p.137)
Armando palabras para tender puentes	“La comunicación no asertiva en la gestión de conflictos y que incita a confrontaciones de mayor escala, acrecentando el distanciamiento de alguien que resulta lastimado o lastimada” (p.150)	“Estudiantes de ciclos IV y V, docentes, directivas docentes, orientadores, orientadoras, personal administrativo y familias.” (p.150)

Tabla 2

Fuente: Elaboración propia

Aunque se puede identificar que la posición de facilitador solamente puede ser ocupada por personas que ostenten un grado de experiencia de vida mínimo, en la CH no hay una delimitación y fundamentación clara sobre las condiciones que debe reunir una persona que asuma el rol de facilitador. En consecuencia, esto genera una ambigüedad de los criterios que habilitan el ejercicio de facilitador, no se hacen explícitas las condiciones intelectuales, experienciales y profesionales los facilitadores. No es claro si el maestro de cualquier área académica o de una en particular, puede desarrollar herramientas como, por ejemplo, *Tejiendo memoria* o *Pa' la conversa*. No se hace ninguna mención de las cualidades y capacidades que exige la complejidad de cada una de las herramientas a nivel conceptual y metodológico y del nivel de apropiación y las experiencias previas con las que han de contar los facilitadores.

A partir de los pateamientos de Meirieu (2016), esto resulta problemático, pues no garantiza que aquel que asume la posición de facilitador pueda transmitir una relación con las experiencias y objetos de los talleres. Pues no se busca garantizar que el sujeto haya trabajado sobre sí mismo, que haya cultivado un conjunto de experiencia intelectuales al respecto, por tanto, es posible que los objetivos del taller se vean

reducidos, así como la elaboración de reflexiones que tienen como fin generar transformaciones en la conducta de los participantes de este espacio. Esta indefinición de la noción de facilitador genera un debilitamiento del ejercicio de la autoridad, pues al estar desprovisto de un conjunto de experiencia y saberes que habiliten al facilitador dirigir el espacio, no habrá claridad frente a las reflexiones y experiencias que se pretenden generar.

Por lo anterior, en el marco de los talleres propuestos en la CH, sin la construcción de criterios claros y fundamentados en torno a quien está autorizado para hacerse cargo de la función de facilitador, el mundo al que se introduce el niño se vería reducido a las limitaciones que enfrenta el facilitador frente a su experiencia y relación con la cultura. Lo anterior aumenta las probabilidades de adelantar un conjunto de actividades que no sean significativas o no susciten un conjunto de reflexiones en los niños que permitan ocuparse de sí mismos y transformar sus conductas.

Lo anterior es relevante porque el ejercicio de la autoridad tiene como finalidad que el niño sea capaz de dirigirse a sí mismo, bajo su propio juicio, mediante la actividad directiva del adulto. En este sentido, si el facilitador no se encuentra preparado para llevar a cabo el taller y no mantiene una relación amplia con la cultura y carece de las experiencias precisas; este cumplirá con los protocolos y sus requisitos, sin embargo, no se enriquecerá la construcción de reflexiones y experiencias para que el niño se pueda asumir como su propio proyecto y responsable de sus decisiones. Esto es importante porque expresa una forma de abandono de la formación del niño, que lo dejará expuesto sin la preparación suficiente para conducir los conflictos y asumir el cuidado de sí mismo y de los otros.

Sin este tipo de experiencias que susciten una inquietud de sí, el niño se enfrentará sin la preparación suficiente para aplazar sus pulsiones y encontrar formas de construir su deseo. Con esto, no se quiere decir que el niño estará condenado a ser esclavo de sus pulsiones durante toda su vida, sino que las finalidades de la CH no se cumplirán de manera adecuada. Pues el niño, en el marco de la responsabilidad adulta, ha de estar expuesto a situaciones de formación que le permitan inquietarse y no solo satisfacerle a través de la actividad o la terminación de esta. En este sentido, se concluye que, sin la preparación suficiente, los facilitadores estarán desprovistos de los elementos suficientes para contribuir a la transformación de las conductas de los estudiantes, el

establecimiento de relaciones de responsabilidad con el Otro y la construcción de otras maneras de estar en el mundo.

Consideraciones finales

Este trabajo adelanta una sistematización alrededor de la procedencia e ingreso de la noción de Justicia Restaurativa a nivel nacional e internacional, permite ampliar los interrogantes y discutir los supuestos de este enfoque en relación con la educación. El análisis que se desarrolló en este trabajo no comprende una perspectiva jurídica sino pedagógica, que permitió poner en tensión las finalidades de la Justicia Escolar Restaurativa que sustentan la herramienta metodológica denominada Caja de Herramientas del Programa Integral de Educación (CH) que se implementa en Bogotá desde 2023.

El análisis de esta caja y sus recursos de formación permitió poner en evidencia que en herramienta existe un reconocimiento de los conflictos como un asunto constitutivo del género humano, lo cual permite el desarrollo de un conjunto de reflexiones y estudios en torno a la formación del carácter para conducir los conflictos de una manera fecunda.

Sin embargo, aunque el enfoque de Justicia Restaurativa busca ampliar la discusión sobre el conflicto, este no aparece como un proceso que enriquece la existencia humana y el crecimiento intelectual y cultural, por otro lado, el conflicto se encuentra asociado a una concepción negativa. No se expone como una forma de interacción que genera unas posibilidades de autoformación, de transformarse a sí mismo a través del conflicto para construir nuevas experiencias, lo cual reduce las posibilidades para que el sujeto se emancipe de la cultura.

En este sentido, en el desarrollo del trabajo se identificó que existe un privilegio de la educación de la prudencia sobre la educación de la moralidad. En otras palabras, el ejercicio de la Justicia Escolar Restaurativa tiene como objeto contribuir a la adaptación del niño a la realidad, a mantener las buenas maneras, la amabilidad y el desarrollo de un trato social orientado a que el hombre pueda servirse de los otros para cumplir sus fines, esta forma de enseñanza es denominada por Kant (2016) como enseñanza para “civilidad”. En consecuencia, se identifica que existe un abandono a la formación del

carácter. En este punto es relevante destacar que, si bien los fundamentos tóricos de la Justicia Escolar Restaurativa se aproximan a la idea de formación del carácter, la metodología de la CH se distancia de este propósito.

En el marco teórico de la Justicia Escolar Restaurativa se expone que los actores involucrados (ofensor, víctima y comunidad afectada) han de poseer la fuerza del carácter suficiente para asumir una relación de responsabilidad por el otro y por sí mismo, que han de soportar las diferencias y contener sus pasiones para la construcción de acuerdos, reconocimiento de las emociones y los hechos y para emprender el proceso de reparación. Esto se debe a que en las culturas restaurativas se establece que los sujetos han de ejercer una obediencia razonada. Esto quiere decir que los sujetos que participan en este proceso asumen como tarea pensar por sí mismos, sin la tutela de otros, con el fin de que los acuerdos, sanciones y formas de reparación no atenten contra la dignidad de ninguno de los autores. Sino que los resultados del proceso restaurativo se consideren como justos y fundamentados en el concepto del bien.

En la primera parte de la CH tienen como finalidad aportar a la construcción de una cultura restaurativa, es decir, el desarrollo de practicas culturas que permitan asumir los conflictos sociales de otra manera, sin embargo lo que se puede identificar es que se mantiene una idea de civilidad sobre moralidad, en ese sentido no se busca que el sujeto establezca máximas para orientar su conducta, sino que se adapte a unas buenas condiciones de trato social, pero se deja de lado que el sujeto asuma una responsabilidad por sus decisiones y oriente su conducta.

Para las líneas temáticas de la segunda parte de la CH se sustituye el juego por el trabajo. En la medida que contiene un número importante de espacios dedicados a las dinámicas de juego que favorecen la pulsión de saber en detrimento de la problematización de las situaciones. En otras palabras, la CH brinda espacios para la expresión y comunicación de las emociones, sin embargo, no se genera un trabajo sobre las emociones, un trabajo sobre sí mismo.

En el tercer capítulo se identificó cómo se configura la idea de facilitador en la CH de herramientas teniendo en cuenta la subjetivación de la educación con relación a la autoridad. Comprendiendo que en este ejercicio se evidencia que no hay un verdadero ejercicio de la autoridad por parte del facilitador en función a trabajar con los niños, no hay un papel de autoridad definido, que de cuenta de una formación trabajada, no es

preciso la mención de la experiencia de los facilitadores para tener la autoridad de hablar de temas como cuidado, gestión de la emoción y entre otros tantos propósitos de la CH.

Referencias

Albertí. M y Pedrol. M. (2017) El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 47-72.

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/328397/425613>

Alcaldía Mayor de Bogotá (2023f). Caja de herramientas del programa integral de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz : Módulo Justicia Escolar Restaurativa - JER. Repositorio Institucional Secretaría de Educación.

<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/d45e5cd7-a6a8-4bc4-a773-58b6025e43aa>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2023). Justicia escolar restaurativa en Bogotá: una apuesta por la construcción de paz en la escuela. Repositorio Institucional Secretaría de Educación.

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

Biesta,G.(2017). El bello riesgo de educar: Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Biblioteca Innovación educativa.

Definiendo Qué es Restaurativo. (2013). Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas IIRP. <https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf>

Firth-Godbehere. R (2022) *Homo Emoticus*. Salamandra

Foucault. M (2006) *La Hermeneutica del Sujeto*. Akal.

Meirieu. F. (2016). Una llamada de atención: Carta a los mayores sobres los niños de hoy.

Runge. K y Muñoz. D (2018) Ocuparse de sí (Epimeleia) como Autoformación (selbst Bildung). *Kenosis*, 6(10), 23-40
<https://revistas.uco.edu.co/index.php/kenosis/article/view/129/170>

Kant. I. (2016). *Pedagogía* (2016). Akal

Zehr. H (2010) *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF.
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf

Zuleta. E (2014) Zuleta, E. (2015). Sobre la guerra. *Revista Universidad De Antioquia*, (319).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/22402>