

GUÍA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN LA ESCUELA



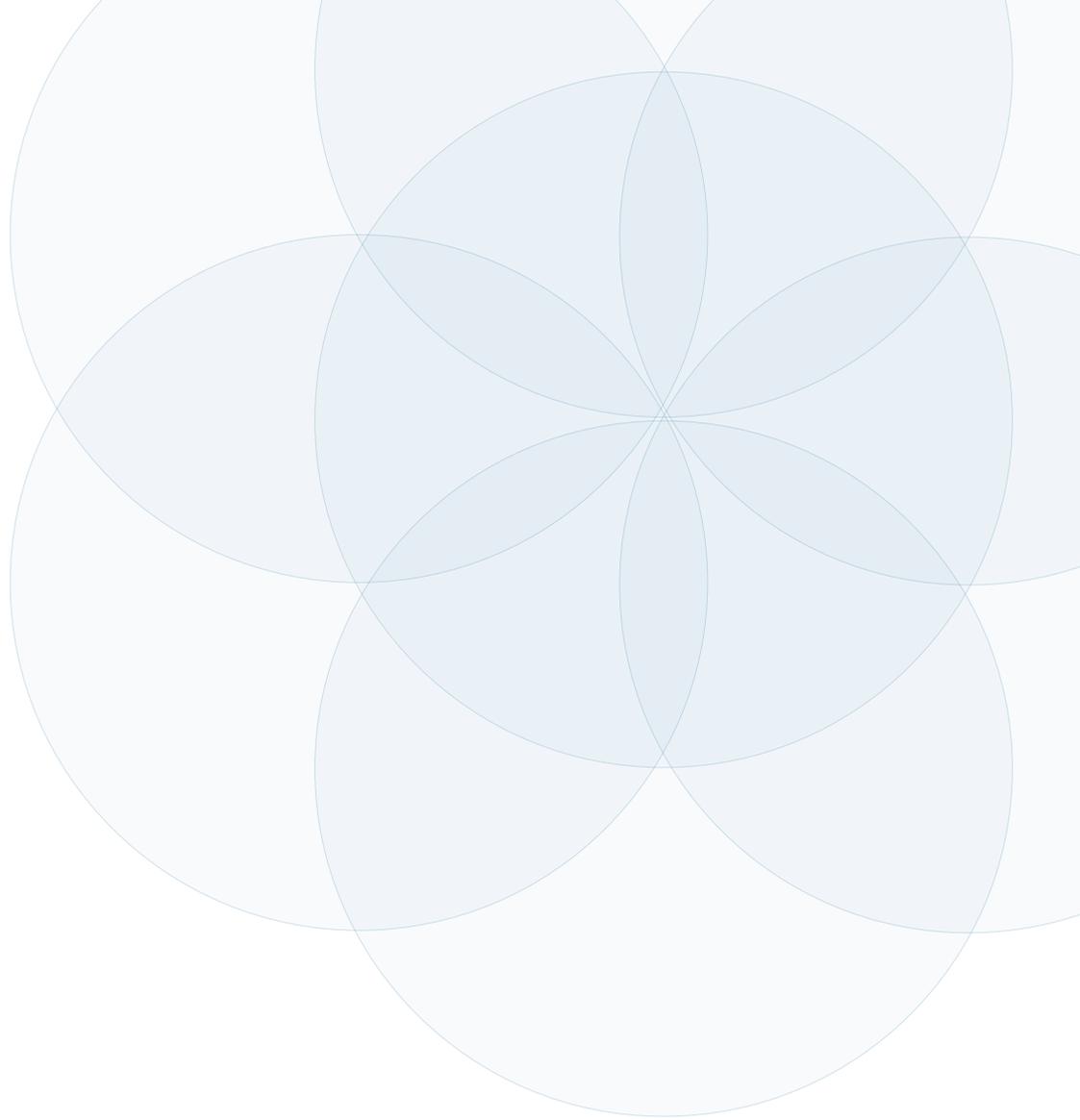
Comité
Municipal
de Convivencia
Escolar
Educación para
la paz y los derechos



Sistema Municipal de
Convivencia Escolar
Derechos Humanos, Sexuales
y Reproductivos



| VIGILADA MINEDUCACIÓN |



GUIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN LA ESCUELA

**Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali – Subsecretaría de Calidad Educativa
Pontificia Universidad Javeriana Cali –
Centro de Consultoría y Educación Continua / Facultad de Humanidad y Ciencias Sociales**

2018

IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN SANTIAGO DE CALI. Supervisión – Luz Helena López Rodríguez

ALCALDIA DE SANTIAGO DE CALI

MAURICE ARMITAGE

Alcalde

LUZ HELENA AZCÁRATE SINISTERRA

Secretaría de Educación Municipal

CESAR OCORÓ LUCUMÍ

Subsecretario de Calidad Educativa

LUZ HELENA LÓPEZ RODRIGUEZ

Coordinadora del Sistema Municipal de Convivencia Escolar de Santiago de Cali

COMITÉ MUNICIPAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR-COMCE

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, SECCIONAL CALI

LUIS FELIPE GÓMEZ RESTREPO, S.J.

Rector

JAIME FIGUEROA

Director Centro de Consultoría y Educación Continua

TERESITA SEVILLA

Decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Equipo coordinador del proyecto

IVONNE LEADITH DÍAZ PEREZ- Docente del Departamento de Ciencias Sociales

ANGELA MARÍA CADAVID- Profesional del Centro de Consultoría y Educación Continua

Equipo académico de redacción e investigación

Ángela María Cadavid Ramos

Ivonne Leadith Díaz Pérez

María Antonia Gutiérrez

CORRECTORA DE ESTILO

Tatiana Saavedra Flórez - Docente del Departamento de Humanidades

DISEÑO Y PORTADA:

Ariel Felipe Murillo Franco

Santiago de Cali, Colombia, diciembre de 2018

© Pontificia Universidad Javeriana Cali

Calle 18 No. 118-250

Tel: 3218200

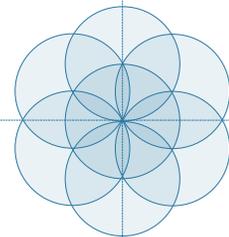
www.javerianacali.edu.co

Esta cartilla puede ser reproducida en forma total o parcial por cualquier medio citando la fuente.

Documento elaborado en el marco del proyecto Implementación del Modelo de Justicia Restaurativa en 15 Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Santiago de Cali” EBI 0204150. Contrato de prestación de servicios No. 4143.010.26.647.2018

TABLA DE CONTENIDO

Prefacio	1
Introducción	3
¿Cuál es el marco de las prácticas restaurativas en la escuela?	5
Encuadre de sentido	5
Encuadre legal	7
¿Qué son las prácticas restaurativas?	10
¿Cuál es el problema con la sanción / castigo en la escuela?	12
¿Qué caracteriza una escuela restaurativa?	13
¿Qué caracteriza a un maestro o maestra con un enfoque restaurativo?	16
¿Qué debemos fortalecer en nosotros/as mismos/as?	17
¿Cómo se aplican las prácticas restaurativas?	19
Prácticas informales	20
Declaraciones afectivas (también denominadas Mensajes “Yo”):	21
Preguntas afectivas	22
Preguntas restaurativas	23
Pequeñas reuniones espontáneas	24
Círculos como práctica informal	25
Prácticas formales	28
¿Qué son las prácticas restaurativas formales y qué orienta su aplicación?	28
¿Cuáles son las prácticas restaurativas formales consideradas pertinentes para la escuela? ..	31
Reuniones restaurativas	31
Círculos como práctica formal	32
¿Cuál es el proceso en una práctica restaurativa formal?	33
Pre-encuentro o preparación	33
Encuentro	35
Posencuentro o seguimiento	37
Para finalizar: Recordando el encuadre	38
Anexos	39
Anexo 1. Mapeo de conflictos	39
¿De qué manera perciben el problema?	40
¿Cómo les ha afectado el problema? (en su cotidianidad, en su trabajo, en sus relaciones, etc.) ..	40
Valores	41
¿Cuáles son sus valores, creencias, puntos de vista más fuertes relacionados con su identidad? ..	41
(ej. religión, política, etnia, etc.)	41
Necesidades	41
¿Qué necesita? ¿Por qué o para qué lo pide? ¿Cuáles son las necesidades humanas ..	41
elementales que motivan a cada persona (seguridad, autoestima, comida, posibilidad de ..	41
trabajo, reconocimiento, etc.)?	41
Intereses ¿Qué intereses tiene relacionados con el conflicto?	41
Para que estén satisfechos con un acuerdo ¿Qué necesidades deben estar en el acuerdo final? ..	41
.....	41
Anexo 2a. Preparación y desarrollo de círculos	43
Anexo 2b. Preparación y desarrollo de reuniones restaurativas	45
Anexo 3. Tips para facilitadores/as de círculos	48
Referencias	51



Prefacio

Esta guía ha sido elaborada para ustedes, maestros y maestras, educadores/as en general, que se han cuestionado la manera como tradicionalmente se desarrollan los procesos educativos en la escuela. En realidad ¿Para qué educamos?, ¿sobre qué educamos?, ¿a qué estamos llamados/as los/as maestros/as?, ¿a qué está llamada la escuela?, ¿se trata de acompañar el proyecto de vida individual de nuestros estudiantes?, ¿se trata de contribuir a reconocer las trayectorias de vida en relación con la comunidad, la sociedad en la que nos encontramos y sus necesidades?, ¿somos proveedores de conceptos, de datos?, ¿formamos para la vida en relación con otros, con otras?, ¿quiénes son nuestros egresados/as?, ¿están conectados con el mundo o su único propósito vital es individual?

Consideramos que estas preguntas están contenidas en una primordial ¿Qué hizo que nos convirtiéramos en educadores/as? Así lo creemos porque el propósito personal, en una labor como la de ser parte del mundo de la educación, tiene una incidencia en aquello que hacemos en la escuela y en nuestras aulas de clase: En muchos un sentido de responsabilidad, en otros el amor, el afecto, en otros un llamado, una vocación, la convicción de servir, en otros, la alegría de enseñar, de compartir saberes con seres que esperan y necesitan tanto de nosotros mientras van creciendo.

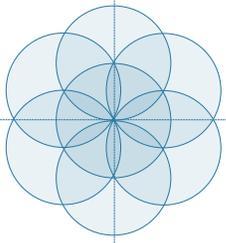
Estos sentidos vitales nos permiten conectarnos con las herramientas que propone esta guía, compartidas desde un enfoque muy particular: el enfoque restaurativo, que tuvo sus inicios en el sistema penal como reacción a los daños ya causados y que, en los últimos 30 años, ha incursionado en la escuela, adaptándose al escenario para ser también preventivo y proactivo frente al conflicto, buscando transformar la escuela desde su misma razón de ser. Este enfoque, se basa en dos sencillas premisas: todas las personas importan y todas las personas estamos interconectadas.

Pensamos que, como la flor de la vida, las prácticas restaurativas nos recuerdan la interconexión existente entre todos los seres de este planeta y nuestro valor intrínseco. Aquello que está separado porque es único como cada ser, hace parte de un todo, de un gran tejido que nos conecta a todos y a todas. Existe unidad en nuestra separación, en nuestra individualidad, solo debemos recordarla.

Para hacerlo, las prácticas restaurativas nos proponen fundamentar nuestras relaciones en el afecto y en la dignidad, ser conscientes de la manera como interactuamos y evitar la acumulación de conocimiento, sentimientos que nos lastiman o que lastiman a otros, palabras que no decimos por temor, desidia o vergüenza, emociones que ignoramos o transformamos en murallas que nos distancian de otros.

Nos invitan a empezar o retomar esta tarea, personal en primer lugar, a fluir y conectarnos, recordando que nuestros estudiantes nos necesitan y nosotros necesitamos de ellos, que avanzamos juntos en la tarea de la educación.

Gracias por emprender este camino, por retomarlo o recordarlo. Solo su movimiento, ya puede cambiar su vida, la de sus niños y niñas y la de la comunidad educativa. Seamos tierra fértil, seamos semilla, seamos árbol y seamos flor de vida.



En el silencio de mi reflexión
percibo todo mi mundo interno como si fuera una semilla,
de alguna manera pequeña e insignificante
pero también plétórica de potencialidades.
Y veo en sus entrañas el germen de un árbol magnífico,
el árbol de mi propia vida en proceso de desarrollo.

En su pequeñez, cada semilla contiene el espíritu del árbol que será después.
Cada semilla sabe cómo transformarse en árbol,
cayendo en tierra fértil, absorbiendo los jugos que la alimentan,
expandiendo las ramas y el follaje, llenándose de flores y de frutos,
para poder dar lo que tienen que dar.

Cada semilla sabe cómo llegar a ser árbol.
Y tantas son las semillas como son los sueños secretos.
Dentro de nosotros, innumerables sueños esperan el tiempo de germinar,
echar raíces y darse a luz, morir como semillas... para convertirse en árboles.

Árboles magníficos y orgullosos que a su vez nos digan, en su solidez,
que oigamos nuestra voz interior,
que escuchemos la sabiduría de nuestros sueños semilla.

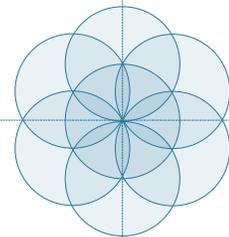
Ellos, los sueños, indican el camino con símbolos y señales de toda clase,
en cada hecho, en cada momento, entre las cosas y entre las personas,
en los dolores y en los placeres, en los triunfos y en los fracasos.

Lo soñado nos enseña, dormidos o despiertos,
a vernos, a escucharnos, a darnos cuenta.
Nos muestra el rumbo en presentimientos huidizos
o en relámpagos de lucidez cegadora.

Y así crecemos, nos desarrollamos, evolucionamos...
Y un día, mientras transitamos este eterno presente que llamamos vida,
las semillas de nuestros sueños se transformarán en árboles,
y desplegarán sus ramas que, como alas gigantescas, cruzarán el cielo,
uniendo en un solo trazo nuestro pasado y nuestro futuro.

Nada hay que temer...
una sabiduría interior las acompaña...
porque cada semilla sabe...
cómo llegar a ser árbol...

Jorge Bucay



Introducción

En el marco del proyecto “Implementación del Modelo de Justicia Restaurativa en 15 Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Santiago de Cali”, en 2018, la Secretaría de Educación Municipal a través del Comité Municipal de Convivencia Escolar coordinó con la Pontificia Universidad Javeriana Cali, la construcción de estrategias para la activación de la ruta de atención integral para el abordaje de los conflictos y violencias que surgen en los establecimientos educativos desde el enfoque restaurativo, integrando comprensiones pedagógicas, sociales y legales desde esta perspectiva ajustados a los lineamientos estipulados por la Ley 1620 del 2013 y el Decreto reglamentario 1965 del mismo año.

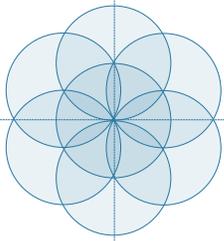
Como se expone en los estudios previos de contratación de esta consultoría (2018), para la Secretaría de Educación Municipal y, en particular, para la Subsecretaría de Calidad Educativa, la justicia restaurativa se introduce como enfoque, como norte y posibilidad pedagógica, en la medida en que da lugar a la restauración de las relaciones, es decir, de aprender la paz. En este marco, las prácticas restaurativas brindan orientaciones que contribuyen a comprender la escuela como un escenario pedagógico para la construcción de la ciudadanía y de una cultura de paz, que forma a personas políticas transformadoras con en prácticas democráticas, participativas y autónomas, como resultado de la construcción de una disciplina que no se edifica de arriba hacia abajo, ni de afuera hacia adentro, sino que se instala dentro de las personas, en su ética y prácticas culturales. Como indica Fisas,

Todos los seres humanos tenemos una cultura, y esta cultura podemos hacerla evolucionar, porque es dinámica. Nos es posible inventar nuevas maneras de hacer las cosas. No existe un solo aspecto de nuestro comportamiento que esté tan determinado que no pueda ser modificado por el aprendizaje. La construcción de la paz, por tanto, empieza en la mente de los seres humanos: es la idea de un mundo nuevo (2011, p. 5).

Las prácticas restaurativas no solo permiten que los conflictos, que han desencadenado daños en otras personas, se aborden de manera incluyente, participativa y empática; también supone un cambio en los saberes y en las prácticas cotidianas desde una visión de la justicia como la obtención de armonía y convivencia pacífica, lo que a su vez tiene efectos en los procesos de aprendizaje – enseñanza; en la motivación e inspiración de la comunidad educativa; y en el sentido, identidad o espíritu de comunidad y de ciudadanía activa que se construye en la escuela.

En la medida en que las personas que hacen parte de las comunidades educativas promuevan escenarios no violentos, el tipo de vínculos y los valores en los cuales se cimentan, podrán modificarse y dar lugar a la transformación de las personas y a la deconstrucción de sus imaginarios en relación con el conflicto.

El papel de las y los docentes, como personas creadoras de realidades al interior del aula en la promoción de relaciones democráticas, que trasciendan la perspectiva tradicional basada en las jerarquías y en las relaciones de poder, es de suma relevancia para la

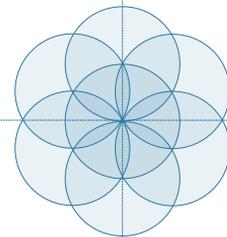


deconstrucción de imaginarios y prejuicios y para potenciar su carácter transformador. La apertura emocional o la expresión de sentimientos por parte de las y los docentes con sus estudiantes les humaniza y crea empatía. Como comparten Costello, Wachtel & Wachtel (2001) algunos docentes han expresado preocupación porque al compartir sus sentimientos los hará parecer débiles ante sus estudiantes, o porque los estudiantes se aprovecharán de ellos por ser vulnerables. Estos autores han encontrado que sucede exactamente lo opuesto. Cuando los y las docentes expresan sus sentimientos, los niños son más, no menos empáticos.

Incluso, Belinda Hopkins, pionera en la aplicación de los principios restaurativos en escuelas del Reino Unido y una de las autoras más publicadas en estos temas en el mundo, escribía en 2004 que, después de 25 años en los que se habían estado implementando prácticas restaurativas en diferentes partes del mundo, la pregunta que debíamos hacernos no era si funcionaban, sino qué debíamos hacer para que funcionen en nuestro contexto (2004). En esa medida, considerando lo que las prácticas restaurativas pueden ofrecer para el cambio de paradigma en la escuela, se elaboró esta guía, dirigida a toda la comunidad educativa, especialmente al grupo de docentes, directivas docentes y/o profesionales psicosociales que dinamizarán los procesos restaurativos. Ha sido construida con el objetivo de brindar orientaciones que faciliten el proceso de implementación del modelo de prácticas restaurativas como estrategia para la activación de la ruta de atención integral de convivencia escolar creada en el marco de la Ley 1620 de 2013 y del decreto reglamentario 1965 de 2013.

Fue elaborada de manera colaborativa con la participación de los integrantes del Comité Municipal de Convivencia Escolar, con las profesionales de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, que aportaron su experiencia, análisis y reflexiones frente al proceso de implementación de modelos restaurativos en las escuelas y con docentes de las siguientes Instituciones Educativas Oficiales participantes en el proyecto, en la vigencia 2018: Humberto Jordán Mazuera, Santa Rosa, Ciudad Córdoba, Técnico Industrial, Donald Rodrigo Tafur, Gabriel García Márquez, El Diamante, La Anunciación, Técnico Industrial Luz Haydee Guerrero, Gabriela Mistral, Cristóbal Colon, Monseñor Ramón Arcila, Técnico Industrial Carlos Holguín Mallarino, Rodrigo Lloreda Caicedo, Jesús Villafañe Franco y Bartolomé Loboguerrero.

Esta guía contiene un esfuerzo por compartir antecedentes y experiencias con las que se puede sensibilizar, promover y practicar el enfoque restaurativo en las instituciones educativas. Nuestro propósito es que este material contribuya al proceso de transformación de la escuela a través de la construcción de otras realidades sociales en la que la oportunidad, la verdad y la reconciliación basadas en las prácticas restaurativas, promuevan un cambio de paradigma hacia uno que movilice, transforme y empodere a las comunidades educativas para que en y desde la escuela, se construya una sociedad incluyente y respetuosa de la dignidad humana.



¿Cuál es el marco de las prácticas restaurativas en la escuela?

Encuadre de sentido

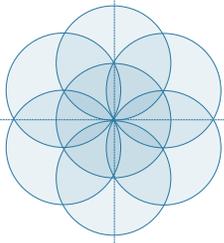
Las prácticas restaurativas en la escuela se enmarcan fundamentalmente en la educación para la paz, al reconocer el rol transformador que tenemos todas las personas como agentes de cambio social, particularmente en una institución como la escuela, que ha reproducido representaciones de asimetría y ha tramitado los conflictos bajo modelos punitivos y sancionatorios con el objetivo de garantizar la disciplina y el orden.

El modelo retributivo se acoge a prácticas que buscan generar “displacer” a la parte ofensora bajo el imaginario de resarcir la injusticia (Zehr, 2010), mientras las prácticas restaurativas proponen replantear estos modelos de control social resignificando el concepto de justicia, a través del equilibrio de los roles de poder que surgen en las relaciones humanas y del cambio de concepción de la disciplina tradicional por un modelo incluyente, reparador y humanizante, que permita replantear el trámite de los conflictos y violencias que ocurren en la escuela (López & Restrepo, 2017).

Si reconocemos que el conflicto es un producto de las relaciones humanas y una oportunidad para la transformación de las relaciones y de la vida social, hablar de la resolución de conflictos y violencias en el contexto escolar propone un reto pedagógico y humano a todo el sistema educativo y social, en el que se hace necesario que deconstruyamos los aprendizajes retributivos (punitivos) y sancionatorios, basados en un proceso de transformación que transversalice la subjetividad de todos y todas para replantear esquemas de relacionamiento respetuosos de la diferencia y de la dignidad humana.

En esa medida, deberíamos iniciar este encuadre de sentido con el reconocimiento de la violencia como fenómeno multicausal. Según Galtung (2016), debemos entenderla como aquello que vemos y como aquello que se encuentra invisible; elemento que la complejiza. En lo visible se encuentran las agresiones físicas y verbales, el acoso escolar, la intimidación, el maltrato psicológico, entre otras, como las expresiones de violencia directa más frecuentes que se vivencian en los contextos educativos. En la base, en lo invisible, se encuentran esas formas de organización social que son excluyentes, injustas socialmente y todas las representaciones, imaginarios, creencias, valores que conforman las justificaciones que compartimos como sociedad y que perpetúan las estructuras de exclusión. A la manera de organizarnos injustamente se le denomina violencia estructural y a lo que sustenta nuestras justificaciones para no cambiar esa estructura, se le denomina violencia cultural.

El contexto educativo está permeado constantemente por estos tres tipos de violencias, pero hemos orientado la mayoría de nuestros esfuerzos a mitigar la violencia directa, sin reconocer y abordar las violencias estructurales y culturales de nuestra sociedad que se ven reflejadas en las interacciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Es allí donde se encuentran los aprendizajes sobre las relaciones asimétricas de poder soportadas por lo simbólico, discursivo e ideológico que han definido y reproducido históricamente, un imaginario sobre la justicia como el resultado del castigo. Estos aprendizajes han naturalizado la violencia y se han argumentado en diadas que requieren



de un ganador y un perdedor, del trauma de la violencia, de los imaginarios del odio y del rechazo al enemigo, dejando como resultado la exclusión y estigma social generando fracturas en el tejido social (Valverde, 2002 citado por Zapata, 2016).

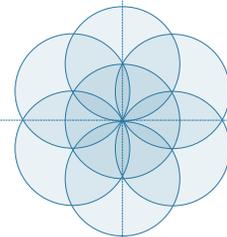
Es en relación con estos elementos, donde la educación para la paz, “aporta las herramientas necesarias para aprender a abordar los conflictos humanos de una manera positiva y, por tanto, evita la expresión violenta de los conflictos”, todas las formas de violencia, proponiendo nuevas prácticas para abordarlos, para “enseñar a las personas y a la sociedad a transformar la cultura de la violencia hacia una cultura de paz¹” (Arboleda, Herrera et al, 2017, p. 17). Por tanto, la educación para la paz entiende la paz “como un proceso positivo, dinámico y participativo en el que se promueven el diálogo y la regulación de los conflictos, en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos” (Resolución No. 53/243 ONU).

Para Tuvilla Rayo (2004), educar para la paz entonces implicará cuatro desafíos:

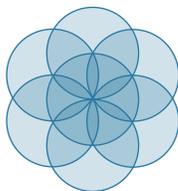
- Formar nuestro pensamiento, emociones y acciones para la no-violencia, creando nuevas formas de resolver los conflictos y de construir paz basada en la justicia, en formas de organizarnos socialmente que sean incluyentes, en pro de abrazar nuestra interconectividad.
- Responsabilidad, desarrollando de manera autónoma lo que nos corresponde para vivir en paz, situándonos en el mundo, conociendo sus problemas y tomando conciencia de la necesidad de cambio; adoptando “un comportamiento ético ante las cosas que pasan ante nuestras miradas, en nuestra proximidad más cercana, como individuos y seres sociales, y, también, en esa aldea global en la que todos vivimos” (p. 404).
- Una “forma particular de educación en valores que persigue el desarrollo de actitudes iguales en todas las personas” (p. 405) para que actuemos guiados por la solidaridad y la justicia social cuestionando las consecuencias de valores contrarios a la cultura de paz como el consumismo, conformismo, la obediencia ciega, la indiferencia.
- E implicará que seamos críticos con la realidad, pero también creativos, imaginando “nuevos futuros probables, posibles y deseables” (p. 406).

Aunque seguramente se puedan identificar otros, estos cuatro se encuentran dentro de los posibles efectos de las prácticas restaurativas que nos proveen herramientas para transformar nuestros conflictos, se basan en la responsabilidad construida desde la autonomía y la conciencia sobre los efectos que mis acciones tienen en la dignidad de las otras personas, buscan de manera preventiva que formemos nuestro mundo socioemocional para construir relaciones más empáticas y solidarias y promueven nuestra creatividad para relacionarnos y transformarnos a nosotros mismos, nuestras relaciones y nuestro entorno.

¹ El término cultura de paz hace referencia a “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no-violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación” (Resolución No.53/243, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, Asamblea General de la ONU).



Encuadre legal

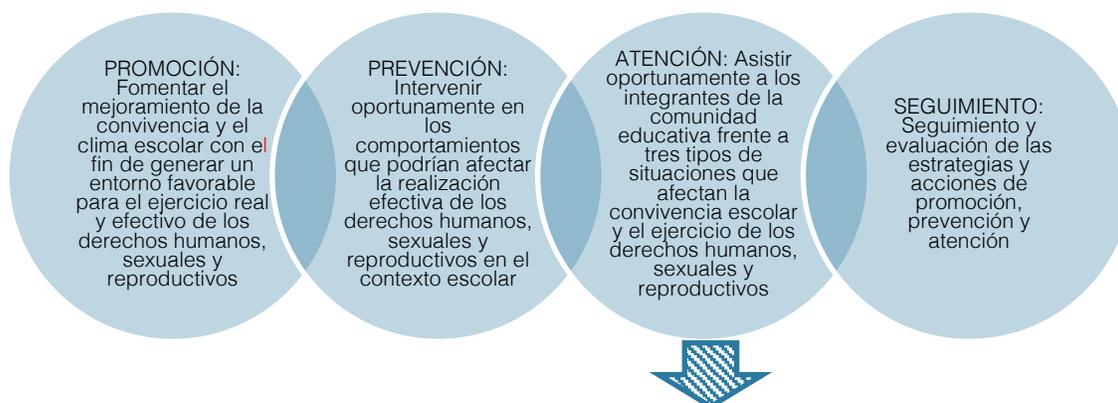


Las prácticas restaurativas son una manera de atender las orientaciones de la Ruta Integral de Atención de Convivencia Escolar creada por la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013, así como de las sentencias de la Corte Constitucional que han solicitado la incorporación de procesos o medidas de justicia restaurativa en las instituciones educativas para abordar situaciones de conflicto que han derivado o no en daños entre las partes, como garantía de los derechos humanos en la escuela.

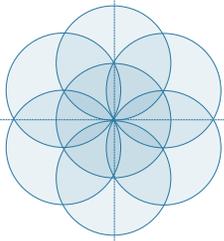
En 2013, con la Ley 1620, se creó en Colombia el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, con el objetivo de “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115 de 1994- (...) así como para que promueva y fortalezca el “ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia”.

Con base en la reglamentación de la ley, se creó la ruta de atención integral para la convivencia escolar, que estableció escenarios para abordar estos temas a nivel municipal, caracterizó el tipo de situaciones que afectan la convivencia escolar y definió frente a cada tipo, la ruta de atención que debería brindar el establecimiento educativo, e incluso, la entrada de otras instituciones para ciertas situaciones de mayor impacto.

Así mismo, entendiendo que las situaciones que afectan a la convivencia escolar y al ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos se enmarcan en un componente de atención porque requieren una reacción inmediata, el legislador también consideró necesario incluir otros tres componentes: promoción, prevención y seguimiento, para garantizar una ruta integral.



Este componente atiende los tres tipos de situaciones. Si se requieren protocolos de actuación ante la ocurrencia de estas situaciones, como los que elaboró el COMCE en 2017, se pueden consultar en el siguiente enlace: <http://www.cali.gov.co/documentos/1373/comce/genPagDocs=2>



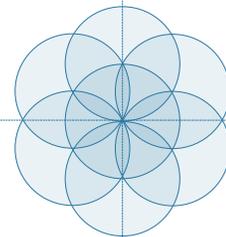
Las prácticas restaurativas aportan a los cuatro componentes de la Ruta dado que su propósito va más allá de la reacción a una situación, como se muestra a continuación:

- **A nivel preventivo**, utilizando los círculos se pueden identificar factores de riesgo y protección con la comunidad educativa, definir orientaciones pedagógicas para la construcción de ciudadanía y convivencia identificando temas formativos o acciones de motivación o concretar formas de comunicación y de información sobre el enfoque restaurativo como propuesta pedagógica y como proceso para el abordaje de los conflictos y de las violencias en la escuela, aplicando otras prácticas informales basadas en el tipo de lenguaje con el que nos comunicamos.
- **A nivel de promoción**, se puede incluir el enfoque restaurativo en los documentos institucionales, promover el desarrollo de capacidades socioemocionales en el abordaje de los conflictos para facilitar el uso de las prácticas restaurativas proactivas y reactivas en la cotidianidad, realizar círculos restaurativos para abordar temas académicos o de interés común para familiarizarse con las prácticas restaurativas, sus propósitos y principios y, entre otros, consolidar equipos de personas para la dinamización de los procesos restaurativos.
- **A nivel de atención**, se puede atender los tres tipos de situaciones identificados por la Ley 1620 de 2013, utilizando prácticas informales o formales².
- **A nivel de seguimiento**, se puede promover la sistematización de diferentes situaciones para que la escuela aprenda de su propia experiencia.

En el caso del componente de atención, recordemos lo que caracteriza cada tipo de situación:

	Situaciones Tipo I	Situaciones Tipo II	Situaciones Tipo III
Definición	Situaciones esporádicas. Conflictos interpersonales manejados inadecuadamente, es decir, que han escalado a la violencia física o verbal sin daño psicológico o físico.	Situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que se presenten de manera repetida o sistemática y/o que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados” (artículo 40).	Situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro 11 de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente” (artículo 40).

² A propósito del componente de atención de la ruta integral, en 2017, el Comité Municipal de Convivencia Escolar de Santiago de Cali con la Secretaría Técnica de la Secretaría de Educación Municipal, elaboró la serie “Educación para la paz y los Derechos”, guías que buscan activar la ruta de atención integral de convivencia escolar. En estas guías, se presentan lineamientos para la promoción, prevención, atención y seguimiento de la convivencia escolar en establecimientos educativos. Esta y todas las guías de la serie, puede ser consultada en <http://www.cali.gov.co/documentos/1373/comce/genPagDocs=1>

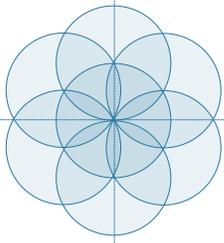


	Situaciones Tipo I	Situaciones Tipo II	Situaciones Tipo III
Características	Discusiones o riñas entre amigas, amigos, compañeras o compañeros que pueden involucrar agresiones verbales, relacionales o físicas sin generar daños al cuerpo o a la salud, "con o sin contenido sexual o hay agresión verbal, gestual o virtual con contenido sexual que hace referencia a las características del cuerpo, al comportamiento de género, a comentarios inapropiados sobre la orientación sexual, o al comportamiento erótico o romántico de las personas involucradas" (MEN, 2014, p. 158)	Lo que diferencia este tipo de situaciones de las situaciones tipo I, es que se repiten o son sistemáticas. Y del tipo III, que, aunque hay agresiones que deben ser remitidas a atención médica, no requieren incapacidad.	Según el Ministerio de Educación, estas son situaciones que "requieren que la atención sea brindada por entidades externas al establecimiento educativo (por ejemplo, Policía de Infancia y Adolescencia, ICBF, sector salud, etc.)" (2014, p. 158), por ejemplo, el "homicidio; acceso carnal violento o actos sexuales violentos (...); secuestro; extorsión; porte ilegal de armas de fuego; tortura; desaparición forzada; constreñimiento para delinquir, prostitución forzada, explotación laboral, explotación sexual comercial, y todas las demás consagradas en la ley penal colombiana vigente" (MEN, 2014, p. 112) ³ . Ver otros en la Ley 599 de 2000, Título IV del Libro II, desde el artículo 103.
Ejemplos Situaciones según la Guía 49 del MEM ⁴	Juan Esteban y Camilo se pelean a la hora del descanso porque ninguno quiso aceptar que había perdido el juego de microfútbol. Se dicen groserías y alcanzan a empujarse. Esto nunca se había presentado entre ellos dos, ya que son muy amigos.	Durante un partido de fútbol entre los grados 10 y 11, el árbitro pita un penalti a favor del equipo de grado 11. Los jugadores del otro equipo no están de acuerdo y se inicia una riña con insultos que termina en una pelea con agresiones físicas. Dos estudiantes deben ser remitidos al centro de salud porque presentan sangrado en la nariz. Los estudiantes reciben atención médica sin incapacidad médica.	Cuatro estudiantes de grado once se acercaron a un grupo de estudiantes de grado décimo. Los pusieron contra la pared amenazándolos con herirlos si no les entregaban sus pertenencias. Uno de ellos tenía una navaja. Un estudiante de otro curso corre a informar a un docente sobre la situación que está ocurriendo.

Tabla realizada con base en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2014 y LEY 1620 DE 2013

³ "Cuando el EE tenga dudas para determinar si la situación presentada constituye o no un presunto delito podrá acudir de manera inmediata a la Policía Nacional; la defensoría de familia; comisaría de familia; oficinas jurídicas de las secretaría de educación certificadas; personería municipal; Defensoría del Pueblo, o a cualquier otra entidad de las que conforman el Comité Territorial de Convivencia Escolar, a fin de obtener la asesoría necesaria" (MEN, 2014, p. 112).

⁴ Ver más ejemplos en la guía 49 del Ministerio de Educación, disponible en: <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>

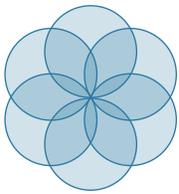


Las situaciones tipo III merecen un comentario adicional. Estas situaciones activan rutas que informan e involucran a actores externos a la institución educativa, como el ICBF, la Fiscalía y la Policía. En esa medida, cuando un o una estudiante comete un presunto delito, estas entidades inician su labor informadas y contextualizadas por la institución educativa que, a su vez, bajo el principio de corresponsabilidad, aborda la situación internamente desarrollando procesos con criterios pedagógicos y restaurativos, para garantizar la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo mientras cursan los procedimientos del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes.

Frente a esta caracterización de las situaciones tipificadas en el componente de atención de la Ruta Integral, las prácticas restaurativas pueden aportar de manera diferenciada. Las prácticas informales o formales podrían servir para las situaciones tipo I y las formales, más estructuradas y preparadas, para las situaciones tipo II y tipo III, estas últimas en articulación con otras instancias.

No obstante, es importante indicar que, aunque las prácticas restaurativas contribuyen a atender las demandas del marco legal vigente para abordar las situaciones de conflicto y violencia en la escuela, son mucho más que herramientas de resolución de conflictos y, como se indicó en el encuadre de sentido, su mayor contribución se encuentra en la transformación de la cultura violenta hacia una cultura de paz a través de procesos pedagógicos. Por ello, su mayor desarrollo, debería estar en la prevención y en la promoción.

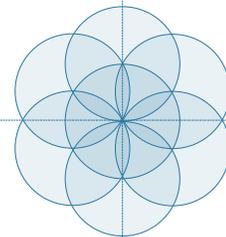
¿Qué son las prácticas restaurativas?



Te recomendamos que veas el video ¿Qué son las prácticas restaurativas? Lo elaboró el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas y se encuentra en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=-H-Sn7mMNkl>

Según Berkowitz, las prácticas restaurativas son “un sistema de principios y procesos que construyen y mantienen una cultura de respeto, responsabilidad y rendición de cuentas. Esto es logrado enfatizando en la importancia de confiar en las relaciones como elemento central para construir comunidad y reparar relaciones cuando ha ocurrido un daño” (2017, p. 3).

Así mismo, implican una revisión y resignificación de las formas como comprendemos el conflicto y lo afrontamos, como nos relacionamos con otros y construimos la vida social. Como lo plantea Wachtel “es una filosofía, no es un modelo, y debe guiarnos en la manera que actuemos en todas las áreas de nuestras vidas” (1999).



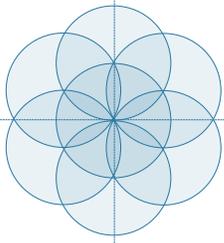
En esa medida, la meta de la implementación de prácticas restaurativas no se limita al abordaje de conflictos; los esfuerzos que se realizan buscan, especialmente, la construcción de una cultura restaurativa en la escuela basada en una comunidad educativa que le de valor a la calidad y la salud de las relaciones entre las personas con unos estándares explícitos de comportamiento y por lo tanto de límites, como justos en términos de apoyo y de acompañamiento para fortalecer habilidades para la vida social (Thorsborne & Blood, 2013, p. 31).

Con base en lo anterior, el gran esfuerzo de las instituciones educativas debería ser el fortalecimiento de las capacidades sociales y emocionales de su comunidad educativa, para desarrollar una cultura del cuidado y del respeto, con la que sus integrantes mejoren su efectividad personal e interpersonal, para contribuir a un sentido de pertenencia, seguridad y bienestar, que redundará en procesos de aprendizaje maximizados (Thorsborne & Blood, 2013, p. 42-43). Según Thorsborne y Blood, solo el 5% del trabajo que realice la escuela debería centrarse en reparar daños y en aquellas situaciones de conflicto que ya han escalado a manifestaciones de violencia. La escuela debería enfocar la mayor parte de sus esfuerzos en la prevención de las violencias y en construir la cultura restaurativa, una cultura de paz.



Traducido de Thorsborne & Blood, 2013, p. 43, con modificaciones propias en las acciones de cada nivel

La prevención y la construcción, desde esta perspectiva, se basa en un empoderamiento de cada una de las personas de la comunidad educativa y se sitúa como uno de los resultados de las prácticas restaurativas. Las prácticas restaurativas en el contexto escolar promueven aprendizajes y reflexiones en torno a la toma de decisiones, la negociación, la diferencia de opiniones y el debate, en la medida en que orientan la solución de conflictos a partir de la narración de los hechos, la reconstrucción y reconocimiento de las diferentes verdades y opiniones y el proceso para encontrar soluciones que permitan restaurar.



Por otro lado, promueve la comprensión del sentido de comunidad, permitiendo comprender como las acciones de cada persona impactan en el entorno y la importancia de reconocerse como personas activas en la construcción de sus propias realidades. A mediano plazo, esto facilita el desarrollo de habilidades socioemocionales fortaleciendo la convivencia escolar e impactando en la reducción de las violencias. A largo plazo, permite el desarrollo de capacidades relacionales que facilitan la inserción y mantenimiento en contextos laborales (Pomar, 2013).

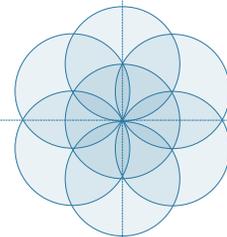
“Diferencia” entre justicia restaurativa y prácticas restaurativas

Como concepto y como procedimiento, la Justicia Restaurativa se desarrolló y aplicó primero en el campo de la justicia criminal, en una búsqueda por repensar nuestra respuesta al daño, retomando la filosofía y algunas prácticas de justicia ancestral de pueblos alrededor del mundo, como los maoríes de Nueva Zelanda o pueblos nativos canadienses y de Estados Unidos. En varios países se inicia con jóvenes e incursiona en la escuela, pero rápidamente nos damos cuenta de que era necesaria la consistencia y que la respuesta restaurativa al daño (reactiva) sin la misma respuesta a situaciones menores o de conflicto, confundía a los/as estudiantes. En ese sentido, a inicios de los años 2000, en todo el mundo, empiezan a aparecer experiencias que indican que para que las intervenciones restaurativas sean efectivas a largo plazo, todas las personas de la comunidad educativa debían suscribirse a los principios y valores de la justicia restaurativa, usándolos en su cotidianidad. En esa medida, en la escuela, la justicia restaurativa sigue siendo el conjunto de valores y principios (ver más en Hopkins, 2015, p. 23-24), pero se supera en la práctica porque no solo reacciona al daño, sino que busca transformar la cotidianidad de las relaciones. A esto se le llama prácticas restaurativas, que son preventivas y proactivas también. Algunos autores las llaman también “acercamientos” restaurativos o “enfoque” restaurativo, buscando diferenciarlos de la práctica de la justicia restaurativa como respuesta al daño.

¿Cuál es el problema con la sanción / castigo en la escuela?

Retomando diferentes autores y estudios, Thorsborne (2013) nos presenta una serie de consecuencias derivadas del castigo en la escuela, que sintetizamos aquí:

- McNeely y Rinehart encontraron que la disciplina punitiva contribuye a un sentido de desconexión con el ambiente escolar.
- Según Blum, el impacto de esta desconexión es que los y las estudiantes que se encuentran desconectados de sus pares y de su escuela, tienen una mayor tendencia a herir a otros o a sí mismos o a participar en actividades riesgosas.
- Kohn sugiere que impide el desarrollo ético al enfocarse en lo que le debe ocurrir al niño que infringe la norma, en vez de en las consecuencias del hecho para otros.



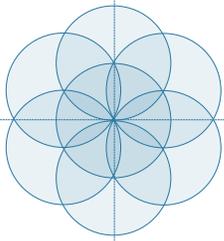
- Coloroso, Grille y Morrison están de acuerdo en que el castigo tiene un límite para generar obediencia y que, en algún momento, deja de representar los resultados esperados y en efecto, son contraproducentes.
- Zehr, por su parte, indica que se corre el riesgo de que los ofensores simplemente se enojen con aquellos que lo castigan. Kohn está de acuerdo con esta afirmación e indica que el castigo genera un clima de miedo, el miedo genera rabia y la rabia resentimiento.
- Zehr también plantea que el castigo niega la responsabilidad, genera la posibilidad de justificación y minimiza el daño. Al ser un tercero el que genera el castigo, el proceso reflexivo de comprender las consecuencias del daño no se genera, sino que se activa un mecanismo de defensa.
- Según Zehr, no es estimulada la capacidad de empatizar con aquella persona a quien le he hecho daño, porque no hay un proceso para estar juntos.
- El castigo no va a la raíz del problema, punto que resaltan Zehr y Kohn.
- Retomando a Giligan, Zehr indica que la violencia de una persona ofensora, puede ser un esfuerzo por ganar respeto cuando se ha sentido irrespetada.
- Más de 20.000 estudios referenciados por Zehr, demuestran que el castigo no genera los resultados esperados.
- La Universidad de Harvard se refería en 2012 al impacto que el estrés tóxico (entendido como prolongada adversidad, física, emocional o mental, exposición a la violencia o acumulación de cargas) tiene en el desarrollo de los niños y las niñas y en su bienestar. El castigo contribuye a este estrés tóxico.

¿Qué caracteriza una escuela restaurativa?

Según Hopkins (2016), es un lugar donde las relaciones son importantes:

- Cuanto mejores son las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa, mejor pueden los maestros enseñar, mejor pueden aprender los y las estudiantes y menos conflictos y derivaciones en violencia habrá.
- Para la enseñanza y el aprendizaje efectivos: toda la evidencia sobre cómo el cerebro funciona sugiere que cuanto más segura y feliz es una persona, más receptiva son para nuevas ideas. Dicho de otra manera: el estrés y el miedo encogen el cerebro y reducen la capacidad de procesar nueva información. Cuando los jóvenes tienen conexiones pro-sociales con sus compañeros y compañeras y sus docentes se sienten más seguros. Sin estas conexiones el aula puede sentirse como un lugar hostil y amenazante.
- Para la motivación y la inspiración: el aprendizaje efectivo se trata de hacer conexiones entre lo que la gente ya sabe y los nuevos conocimientos e ideas. Estas conexiones pueden hacerse más efectivamente si las personas se sienten emocionadas e inspiradas, comprometidas en su aprendizaje al tener oportunidades de aprender en su propia manera, interactuar con otros y compartir ideas para ser desafiado de manera creativa.

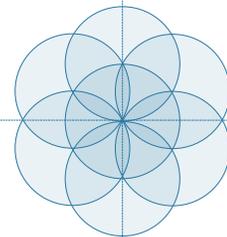
Según el Consorcio de Justicia Restaurativa (2005), la aplicación de los principios de justicia restaurativa en la escuela se puede ver reflejada en cuatro áreas: En la manera



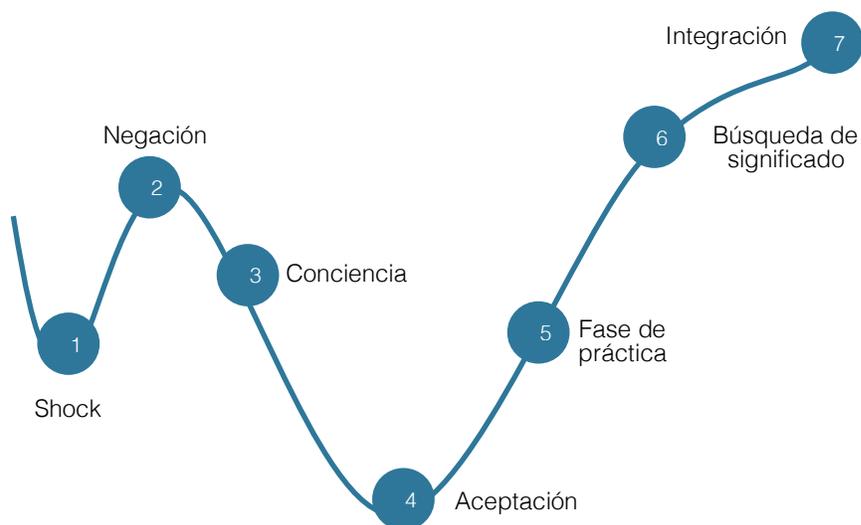
como se desarrolla (o no) el encuentro entre las partes en conflicto o dañadas; en la enmienda o compensación por el daño realizado; en la reintegración de las partes y en el involucramiento de la escuela. El Consorcio ha desarrollado una escala para identificar qué tan restaurativa está logrando ser una escuela con base en estas cuatro áreas. A continuación se comparten los espectros extremos de la escala:

NIVEL	MAS RESTAURATIVO	NO RESTAURATIVO
Encuentros	Reunión, comunicación, acuerdo: La escuela abre el espacio para la comunicación, el encuentro y los acuerdos contruidos colectivamente entre las personas en conflicto.	Separación: Se impide que las partes se comuniquen, reúnan o lleguen a un acuerdo juntos.
Enmiendas / Compensación	Oportunidades. - Las personas que causan el daño toman medidas para reparar el daño (a través de una compensación o trabajo físico o acciones concertadas con la otra parte. - La (s) persona (s) que causaron el daño se disculpan directamente, a través de un tercero, o por carta / correo electrónico / video, etc. - La (s) persona (s) que causan el daño, tienen la oportunidad y la asistencia para tratar de cambiar su comportamiento.	Sin enmiendas Se pueden dar castigos, pero no se brinda la oportunidad de reparar el daño
Reintegración	Respeto y Ayuda. La comunidad escolar: - No tolera el mal comportamiento, pero responde respetuosamente a los afectados por él. - Ofrece asistencia práctica, moral y emocional a los perjudicados y a los que causan daño si es necesario.	Exclusión Una o ambas partes quedan expulsadas de la comunidad escolar, o se sienten excluidas.
Inclusión, involucramiento de la escuela	Invitación, intereses, alternativas. La escuela: - Invita a estudiantes / adultos a aprender sobre valores restaurativos y a participar en el desarrollo de prácticas restaurativas. - Aplica una estrategia flexible de gestión del comportamiento que se adapta a las necesidades de toda la comunidad escolar. - Invita a los involucrados en conflictos a participar en un proceso restaurativo - Ofrece alternativas al sistema tradicional de tratamiento de conflictos. - Reconoce cualquier interés de las partes y actúa según sus deseos.	Coerción Exige a los implicados en conflictos a que recurran a medidas no restaurativas.

Tabla realizada con base en RESTORATIVE JUSTICE CONSORTIUM, 2005, pp. 14-18. Traducción propia.



Es importante que recordemos que avanzar en una escuela cada vez más restaurativa, no se dará de la noche a la mañana y que encontraremos diferentes resistencias frente al cambio de paradigma. Thorsborne (2013) representa gráficamente las etapas emocionales de las personas que se enfrentan al cambio, de la siguiente manera (en lo que llama la curva de transición (diagrama adaptando a Adams, Hayes y Hopson):



Su llamado es a recordarnos que la implementación de las prácticas restaurativas primero deben pasar por las mentes y los corazones de las personas y que, por tanto, debemos esperar que se presenten respuestas emocionales y tramitarlas con respecto y afecto, porque cuando llevamos haciendo las cosas de la misma manera por mucho tiempo y nos proponen un cambio tan profundo, una de las primeras cosas sobre las que dudamos, es sobre nuestras capacidades. Así que el poder dotar de sentido el cambio y construir una visión compartida sobre la escuela que soñamos, brindar acompañamiento y comprensión frente al camino que se emprende y la importancia de cada persona de la comunidad educativa para la transformación, va a ser fundamental.

A propósito, deberíamos tener en cuenta los 15 elementos que dificultan el cambio de paradigma compartidos por Zigarmi (citado por Thorsborne, 2013, traducción, pp. 94-98):

1. Las personas que lideran el cambio, piensan que con sólo anunciarlo, se va a implementar.

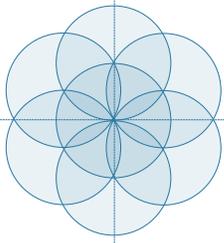
2. Las dudas de las personas con respecto al cambio, no son abordadas y tramitadas adecuadamente.

3. Aquellos a los que les pedimos que cambien, no son incluidos en la planeación del cambio

4. Las necesidades para el cambio, no son comunicadas (no se transmite el sentido de urgencia).

5. Falta de visión compartida (compartir el sueño).

6. El liderazgo para el cambio, no tiene en cuenta a los que se adaptan, resisten y a los líderes informales.



7. Falta de experimentación y de adaptación al contexto

8. Falta de alineación entre el sistema tradicional y el innovador

9. Falta de foco y priorización: muerte por 1000 iniciativas que no se pudieron desarrollar.

10. No dar el tiempo, espacio y herramientas para que las personas desarrollen las habilidades necesarias.

11. Líderes no creíbles o que envían mensajes confusos.

12. No se mide el progreso: dónde estábamos cuando iniciamos, cómo estamos ahora.

13. Aquellos a los que les pedimos que cambien, no son incluidos en el proceso de implementación

14. No respetar y comprender la cultura en la que se está implementando las prácticas.

15. Otras opciones no son tenidas en cuenta en la experimentación y en la fase de desarrollo.

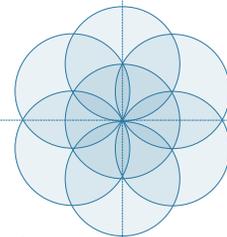
¿Qué caracteriza a un maestro o maestra con un enfoque restaurativo?

Según Berkowitz (2017) son personas que:

- Se enfocan en la creación de confianza y la construcción de relaciones.
- Son conscientes del lenguaje corporal y el tono con el que se comunican.
- Se ríen, comparten sus emociones, muestran su humanidad.
- Comparten sus saberes con buena voluntad.
- Escuchan activamente.
- Buscan entretelar las habilidades socioemocionales en el plan de estudios de formas creativas.
- Tienen en cuenta que los enfoques restaurativos son más efectivos cuando se usan de manera proactiva (antes de que comience una situación).

Según Hopkins, un maestro o maestra restaurativo, es alguien que cree que las relaciones importan y, por lo tanto, crea oportunidades para que todas las personas en clase, se conecten lo más que puedan. Para explicar lo que esto significa, nos comparte una serie de preguntas que deberíamos hacernos para avanzar en un aula y una escuela restaurativa (2011, traducción, p.12):

- ¿Nos aseguramos de que las orientaciones y acuerdos de clase se desarrollen con los y las estudiantes para que se apropien de ellos?
- ¿Revisamos estas orientaciones y acuerdos regularmente para que todos compartamos la responsabilidad sobre lo que ocurre en la clase?
- ¿Nos aseguramos de que todos en la clase sepan el nombre del otro?
- ¿Ofrecemos oportunidades para que todos trabajen con todos los demás, con actividades que mezclan trabajo en pareja y de grupos pequeños?
- ¿Activamente enseñamos y modelamos comportamientos compasivos y afectuosos?



- ¿Todos reconocemos los comportamientos que dañan como una expresión de necesidades no satisfechas y respondemos apropiadamente a ellos?
- ¿Creamos regularmente oportunidades para que toda la clase se una en círculos para actividad de construcción de equipo y debates?
- ¿Integramos oportunidades de aprendizaje cooperativo con lecciones para ayudar a las personas a hacer conexiones con lo que saben y entienden y con lo que otros saben y entienden?
- ¿Creamos oportunidades para el apoyo y la retroalimentación entre pares?
- ¿Hacemos tiempo para la diversión, la risa y la celebración?

Con relación al desarrollo académico, una pedagogía relacional y restaurativa se pregunta:

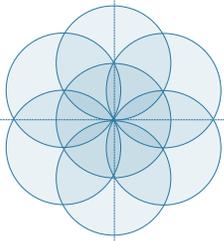
- ¿Cómo serían nuestras clases si enseñáramos nuestra asignatura de la misma manera que enseñamos el comportamiento?
- ¿Cómo serían nuestras clases si enseñáramos el comportamiento de la misma manera que enseñamos nuestra asignatura?
- ¿Qué habilidades necesitan nuestros/as estudiantes para involucrarse en nuestra asignatura? ¿Cómo se enseñan estas habilidades?
- ¿Qué comportamientos les ayudarían a aprovechar al máximo nuestra clase? ¿Cómo se enseñan estos comportamientos?
- Cuando se cometen errores de comportamiento durante una tarea, comienza preguntándose ¿qué podría haber estado mal con el conjunto de tareas? ¿Mi estudiante tenía el conocimiento, la comprensión y las habilidades necesarias para participar en ella?

¿Qué debemos fortalecer en nosotros/as mismos/as?

Tal vez a este punto, ya hayamos empezado a identificar, que el primer llamado que nos hace el cambio de paradigma es a transformarnos nosotros/as mismos/as, nuestra forma de relacionarnos y de comunicarnos. En ese sentido, el primer desafío que tenemos es trabajar consciente y cotidianamente en nuestra comunicación, en desarrollar habilidades para una comunicación asertiva.

La comunicación asertiva es la “capacidad de expresarse verbal y preverbalmente en forma apropiada a la cultura y a las situaciones. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan (...) [a las personas] a alcanzar sus objetivos personales de forma socialmente aceptable” (Corrales, Quijano y Góngora, 2017, p. 61).

Una de las principales herramientas de la comunicación asertiva es la escucha activa, que es entendida como “una práctica que favorece la comunicación entre quienes intervienen en un proceso de diálogo. Mediante la disposición del cuerpo, los sentimientos y la mente, se evitan los propios prejuicios y supuestos, para recibir adecuadamente el mensaje que otra persona ha enviado; para dar campo a la otra persona y su mundo, y permitirle abrirse, sentirse escuchada y reconocida como una legítima interlocutora” (Prada y Unger, 2004, p. 77).



¿Cómo podemos escuchar activamente?

- Estableciendo contacto visual y corporal con quien habla
- Observando el lenguaje corporal de las partes para conocer sus emociones
- Eliminando distracciones cuando se escucha
- Escuchando y atendiendo sólo a lo que las partes exponen
- No interrogando a las partes para verificar nuestras hipótesis
- Preguntando con claridad y sencillez
- No emitiendo juicios ni valoraciones de lo que se ha dicho
- Recogiendo, si es el caso, los sentimientos de la persona
- Fijando cual es su petición o problema
- En resumen, dando a entender a cada parte que se está por ella con los cinco sentidos

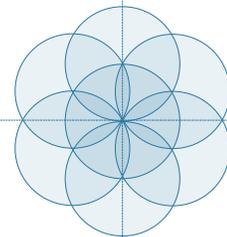
Obstáculos de la comunicación asertiva ¿Nos suena?

“Dentro de los obstáculos para la comunicación asertiva se encuentran “Utilizar absolutos “siempre, nunca, todo el tiempo, todos los días, etc..., atribuir que el otro te ataca, formular amenazas o castigos, imponer consecuencias que son desproporcionadas a la conducta, responder de manera física a una conducta no deseada y sermonear, hacer Juicios, y decir lo que tienen que hacer” (Desafío21b, sf)

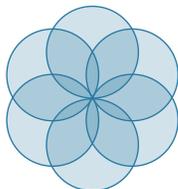
Según Prada y Unger (2004), también son útiles las siguientes herramientas:

El parafraseo:	•Repetir un mensaje usando las propias palabras. Utilizando las palabras que la persona ha utilizado para su relato.
La reformulación:	•Volver a expresar un mensaje limpiándolo de agresiones, juicios y otros elementos que afectan negativamente la comunicación.
La legitimación:	•Resalta solo los aspectos positivos de un mensaje, en los cuales hay una aceptación entre los diversos involucrados en el diálogo.
El reencuadre:	•Es igual que retomar los diversos mensajes e informaciones que existen en un momento y darles un orden específico para la conversación.
El resumen:	•Consiste en acortar declaraciones largas y rescatar solo la idea central o lo esencial del mensaje para dar a entender que se entendió correctamente. Escuchando activamente el relato que hace de la situación. Pidiendo a la persona si el resumen ha recogido todo lo que quería decir.

Como veremos, algunas prácticas restaurativas fortalecen nuestra capacidad de escucha activa y de comunicación asertiva.



¿Cómo se aplican las prácticas restaurativas?



Las prácticas restaurativas no son un sistema acabado, por lo tanto, no hay una sola forma de aplicación, sino orientaciones que se nutren de los elementos restaurativos propios de la cultura y del contexto, con los que se construye una manera particular de implementación en cada escuela.

Las prácticas restaurativas tienen diversas formas de aplicación para diversas situaciones y momentos al tener un propósito amplio de transformación de la vida escolar y de sus integrantes. Han sido categorizadas en un rango que va de lo informal a lo formal, basado en la preparación y estructura de la práctica, que serán mayores (más formales) dependiendo del propósito para el que se quieran usar: preventivo, proactivo frente al conflicto o para abordar un conflicto complejizado.

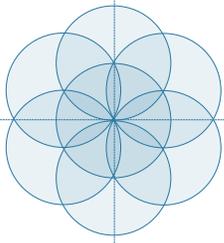


Diagrama adaptado de Wachtel, 2013.

Esta complejidad no viene necesariamente definida porque el conflicto haya escalado en violencia; puede ser complejo porque se trata de un conflicto que no se había reconocido hasta ahora y ha separado a las partes, porque un conflicto se ha estancado o del que solo una de las partes es consciente, entre otros. También la formalidad puede provenir de la necesidad de fortalecer las capacidades socioemocionales del grupo en clave de prevención y, en ese sentido, se estructura una práctica formal que quede instalada en el horario de la vida escolar, en un cronograma de trabajo o incluso en el currículo, como es el caso de prácticas que se utilizan para promover la participación (por ejemplo, construyendo o haciendo seguimiento a los acuerdos), el reconocimiento de las personas que conforman el aula e incluso para desarrollar actividades académicas.

Las prácticas informales, pueden hacer parte de las prácticas formales. También pueden ser una manera de fortalecer nuestras capacidades socioemocionales o las de otros actores de la escuela y de trabajar a nivel preventivo o proactivo frente al conflicto.

En esa medida, lo primero que tendríamos que saber es que su aplicación dependerá de lo que esté ocurriendo y de los objetivos para los que preparemos la práctica restaurativa: ¿Queremos prevenir situaciones de daño promoviendo el fortalecimiento de capacidades

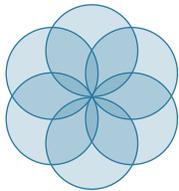


socioemocionales y democráticas? ¿Queremos abordar conflictos que no han derivado en violencia? ¿Queremos abordar conflictos que han derivado en violencia por primera vez? ¿Queremos abordar conflictos que han derivado en violencia múltiples veces? ¿Queremos abordar conflictos que derivaron en violencia de tal manera, que afectan la seguridad de la comunidad educativa y deben intervenir otras instituciones?

Frente a cada pregunta hay una o varias prácticas restaurativas que podríamos utilizar. Para definir cuál es la adecuada, tendríamos que analizar la situación (cada caso es único para las prácticas restaurativas) y decidir un curso de acción. Este curso de acción, además, podría estar cruzado con los protocolos de atención a situaciones de convivencia escolar, según lo ha indicado la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 de 2013.

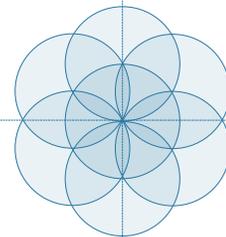
A continuación, vamos a compartir las prácticas restaurativas que consideramos más pertinentes para el contexto escolar. Presentaremos las prácticas informales y dos formales: las reuniones restaurativas y con una mención especial, los círculos. No desarrollaremos otras prácticas formales (también reconocidas como metodologías de justicia restaurativa) como la mediación víctima ofensor o las conferencias familiares, debido a dos consideraciones. La primera, se refiere a que ambas nacen en el sistema de justicia criminal, buscando otras formas de enfrentar el delito y, por lo tanto, son metodologías muy importantes pero que requieren la participación del sistema de justicia (actores externos al ámbito escolar). La segunda consideración es que, aunque la Ruta de Atención Integral del Sistema de Convivencia Escolar hace un llamado al sistema de justicia en las situaciones tipo III (Fiscalía), estas metodologías no son utilizadas en la actualidad en el caso colombiano. Esto plantea un desafío para el Sistema de Convivencia Escolar y el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes ¿Cómo articular los principios y valores de la justicia restaurativa desde lo que se hace en la escuela en correspondencia con lo que ocurre en el sistema judicial?

Prácticas informales



Tengamos en cuenta que todas las prácticas informales seguramente serán utilizadas en las prácticas formales, principalmente porque son formas de comunicación. Esto significa que cuando se estructure una práctica formal, lo haremos haciendo uso de alguna o varias de las prácticas informales que veremos a continuación.

Según McCold & Wachtel, las prácticas informales tienen un impacto acumulativo ya que son parte de la vida diaria (citados por Wachtel, 2013, p.5). Son prácticas que hacen que las personas reflexionen sobre cómo su conducta ha afectado a otros y en realidad, son las prácticas con las que se construye la cotidianidad en la escuela. Hopkins también las denomina, lenguaje restaurativo, porque hacen parte de las habilidades que se deben fortalecer a nivel individual para trabajar con estudiantes y para desarrollar una pedagogía relacional y restaurativa.



Declaraciones afectivas (también denominadas Mensajes “Yo”):

Según el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas -IIRP, permiten comunicar cómo se han sentido las personas afectadas por una situación o conducta y ayudan a aclarar los límites, dar retroalimentación y desarrollar empatía. “Las declaraciones afectivas son la expresión de sentimientos y afectos derivados de una conducta que ha tenido una o más personas, se caracterizan por sumar significado a lo dicho y un contenido orientado al aprendizaje y a la disciplina social” (Carrasquilla, 2018, p.15).

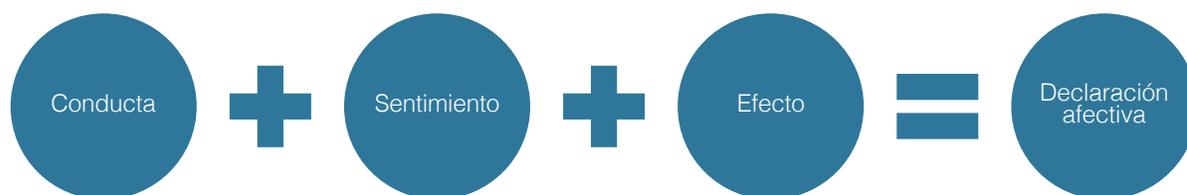
En términos de Costello, Wachtel y Wachtel (2009) son solamente otra manera de decir expresando sentimientos y es un paso crucial en el cambio de dinámicas en la escuela. Cuando le decimos a un estudiante cómo nos sentimos, nos estamos humanizando ante ellos y ellas, que usualmente nos perciben como diferentes. Aunque esto puede generarnos temor porque creemos que nuestros estudiantes pueden burlarse de nuestros sentimientos, lo que demuestra el IIRP es que, por el contrario, los/as estudiantes son más empáticos. Esto nos ayuda a construir una relación con nuestros estudiantes basada en una imagen de nosotros mismos como una persona a la que le importan sus estudiantes y su escuela y que tiene sentimientos, en vez de una figura de autoridad distante.

Las declaraciones afectivas deben referirse a la conducta y no a la persona y se pueden formular en privado o en público, pero se debe discernir sobre cuando hacerlo en un momento u otro para evitar ridiculizar o estigmatizar cuando la conducta es inadecuada; un reconocimiento puede hacerse tanto en privado como en público (Carrasquilla, 2018).

Toda declaración debe tener como fundamento la dignidad y el respeto y debe ser lo más clara, específica y emotiva posible.

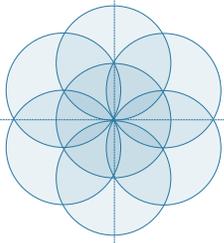
Tienen tres componentes, que responden a las siguientes preguntas:

- Conducta ¿Qué es lo que observé o escuché sobre esa conducta?
- Sentimiento ¿Cómo me sentí al respecto?
- Efecto ¿Qué efecto o consecuencia produce esa conducta en nuestra vida?



Ejemplo 1: Docente que reconoce que un estudiante que ha sido catalogado como “problema” ha realizado muy bien sus actividades: “Daniel, me siento apenado. Hay una persona que creía que eras una causa perdida... Yo era esa persona. Hoy con tu rendimiento en las actividades del día me has demostrado que era yo el equivocado”

Ejemplo 2. Ante la falta de atención en clase: En vez de usar “me siento muy mal porque ustedes son unos irresponsables”, usar: “hice un gran esfuerzo preparando esta clase, me siento frustrado al ver que no prestan atención. Para mí es muy importante su escucha y participación” (Carrasquilla, 2018, p.15).



Otros ejemplos según Costello, Wachtel y Wachtel (traducción, 2009):

RESPUESTA TIPICA

Deja de burlarte Juan.

Hablar durante la clase es inapropiado.

No deberías hacer eso.

Siéntate y quédate callado.

DECLARACION AFECTIVA

Me hace sentir incómoda cuando te escucho burlarte Juan.

Me siento frustrada porque siento que no me están escuchando.

Me siento triste cuando le dices algo como eso a Elena.

Me siento enojada cuando hablas y te ríes mientras estoy intentando explicarles algo. Me siento irrespetada.

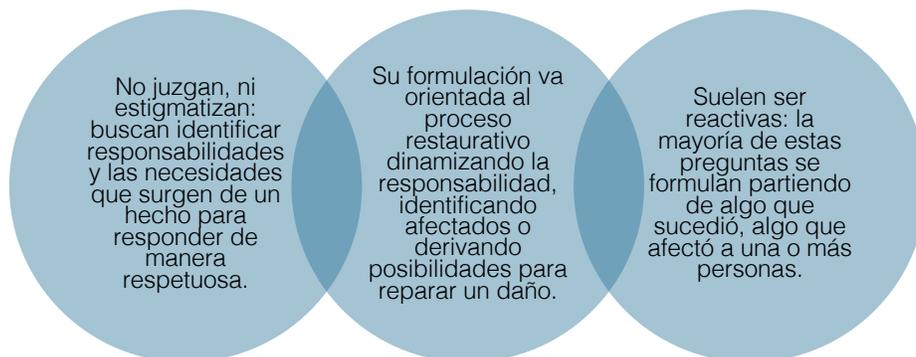
Preguntas afectivas

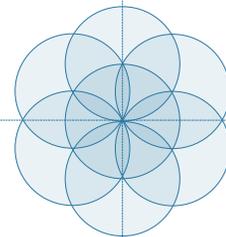
Las preguntas afectivas “dan un aporte fundamental para dinamizar la responsabilidad e identificar a los afectados por una situación, repercutiendo en alternativas de reparación y/o motivando oportunidades que permitan establecer vínculos o fortalecer el tejido social” (Carrasquilla, 2018, p. 11).

Es posible con una sola pregunta ayudar a personas que enfrentan un conflicto a darle un giro a su tratamiento, de tal manera que puedan aprovechar la crisis que enfrentan en una oportunidad para encontrar nuevas formas de convivencia. Las preguntas afectivas posibilitan que las personas hablen sobre lo que sienten, dan la oportunidad de contar la historia y expresar los sentimientos sobre lo ocurrido.

Las preguntas afectivas no siempre son tan abiertas como las preguntas restaurativas que veremos a continuación, sino que, al tener la intención de movilizar la reflexión desde la emocionalidad y el afecto, realizan conexiones empáticas entre las personas en conflicto. Esto implica que debemos estar muy atentos y atentas de aquellos elementos que tenemos en común para poder usarlas.

Según Carrasquilla (2018), comparten las siguientes tres características:





Ejemplo de preguntas afectivas: Si identificamos que, tanto en el caso de la persona ofendida como en el caso de la persona ofensora, el lugar de la madre es muy importante y es fuente de afecto y responsabilidad podríamos preguntarle a la persona ofendida ¿Cómo se sentirá tu madre cuando sepa lo que ha ocurrido? Posteriormente, también podríamos preguntarle a la persona ofensora ¿Cómo se sentiría tu madre si estuviera en el lugar de la madre de la persona ofendida (se usa el nombre)?

Preguntas restaurativas

También denominadas por Hopkins como “Indagación Restaurativa”, es una secuencia de preguntas abiertas dirigidas a cada parte de un conflicto para explorar el comportamiento de las personas e identificar formas creativas de transformación a una situación conflictiva, a un aislamiento en clase o algún otro tipo de situaciones de aprendizaje.

Para Hopkins, a nivel del aula, la manera de hacer indagación restaurativa para centrarse nuevamente en las actividades implica tener en cuenta que hay cinco temas claves de la pedagogía relacional / restaurativa y que hay un tipo de pregunta para cada una. En esa medida, ella nos pide que usemos nuestro sentido común y la práctica, para saber cuál de las preguntas es necesaria frente a la situación con la que nos estemos enfrentando:

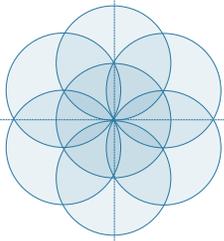
TEMA

1. Todos tienen su propia perspectiva única e igualmente valorada
2. Nuestros pensamientos influyen en nuestras emociones; nuestras emociones influyen en nuestro comportamiento
3. Empatía y consideración
4. Necesidades y necesidades insatisfechas
5. Responsabilidad colectiva por las elecciones realizadas y por sus resultados

PREGUNTA

- Desde tu perspectiva ¿Qué ha pasado?
- ¿Qué estaba pasando por tu mente y cómo te sentías en ese momento? ¿Y ahora?
- ¿Quién ha sido afectado y cómo?
- ¿Qué necesitas para que las cosas se puedan arreglar y todos puedan seguir adelante?
- ¿Cómo pueden (todos) abordar estas diversas necesidades (juntos)?

En una situación de conflicto espontáneo en la que están claramente identificados los roles de persona ofensora y persona ofendida, y estamos buscando facilitar un abordaje restaurativo (proactivo), según el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas MEZERVILLE LÓPEZ, 2018), se recomienda realizar las siguientes preguntas restaurativas básicas:



PREGUNTAS BASICAS PARA RESPONDER A LOS PROBLEMAS DE CADA COMPORTAMIENTO

- ¿Qué sucedió?
- ¿En qué estabas pensando en ese momento?
- ¿En qué has estado pensando desde entonces?
- ¿Quién ha sido afectado por lo que has hecho? ¿De qué manera?
- ¿Qué piensas que debes hacer para que las cosas estén mejor?

PREGUNTAS BASICAS PARA AYUDAR A ALGUIEN QUE HA SIDO LASTIMADO POR LAS ACCIONES DE OTRA PERSONA

- ¿Qué fue lo que pensaste al ver lo que ocurrió?
- ¿Qué impacto ha tenido este incidente para ti y para otras personas?
- ¿Qué ha sido lo más difícil para ti?
- ¿Qué piensas que debe ocurrir para que las cosas estén mejor?

Pequeñas reuniones espontáneas

¡Pide disculpas!

(Traducción propia de Costello, Wachtel, Wachtel, 2009).

Cuando alguno/a de los integrantes de la comunidad educativa han hecho daño a otro integrante, una práctica común es solicitarle que pida disculpas a la persona que ha sido afectada. No obstante, cuando esto se hace sin sinceridad, sin sentirlo, puede causar más daño que reparación.

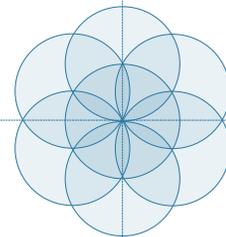
Pedir disculpas sin cambios en el comportamiento, crea un vacío para quien las recibe y resentimiento para quien las pide. En esa medida, las disculpas en palabras deben estar acompañadas de disculpas en acciones.

En esa medida, en vez de decirle que pida disculpas, pregunta:

- ¿Qué puedes hacer para hacer que las cosas estén bien?
- ¿Hay algo más que quisieras decirle?
- ¿Qué consideras que podría ayudarlo/a a sentirse mejor?
- Si esto te hubiera ocurrido a ti, ¿Qué hubieras querido que pasara ahora?

Las preguntas restaurativas se usan para lo que el IIRP denomina “pequeñas reuniones espontáneas” que buscan abordar una situación con prontitud para que no escale de una manera en la que quienes hayan estado involucrados y/o se hayan sentido afectados participen activamente expresando sus sentimientos, pensando en el impacto de su comportamiento y definiendo como transformar la situación.

Según Costello, Wachtel y Wachtel (2009), la última de las preguntas (¿Qué piensas que debe ocurrir para que las cosas estén mejor?) es crítica, porque tiene una naturaleza reintegradora. Los castigos, como se estableció anteriormente, pueden dejar a las personas sintiéndose avergonzadas o con rabia. Al separar lo que se hace de quien lo hizo, estamos diciéndole a la persona que la respetamos, pero que no estamos de acuerdo con su comportamiento.

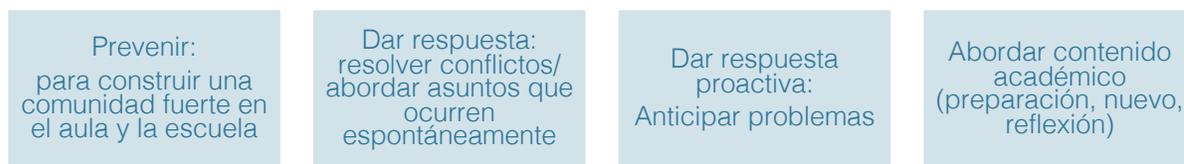


Círculos como práctica informal

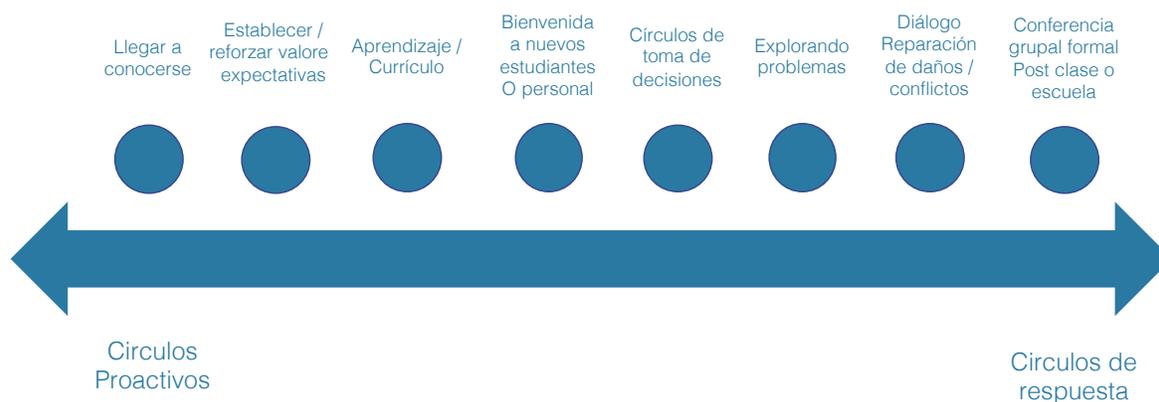
Tuvieron su origen en algunas tribus indígenas canadienses. Llamados de diferentes maneras (círculos pacificadores -peacemaking circles-, círculos de sentencia -sentencing circles- o círculos restaurativos), se diferencian de los círculos de apoyo (estos solo involucran a la persona ofensora y sus acompañantes) y de los círculos sanadores (solo involucran a la persona ofendida y sus acompañantes).

Según Wachtel: “Un círculo es una práctica restaurativa versátil que puede usarse de manera proactiva, para desarrollar relaciones y generar comunidad o de manera reactiva, para responder a las conductas indebidas, a los conflictos y problemas. Los círculos les dan a las personas la oportunidad de hablar y escucharse unos a los otros en una atmósfera de seguridad, decoro e igualdad. El proceso de los círculos permite a las personas contar todas sus historias y ofrecer sus propias perspectivas (Pranis, 2005)” (2013, p. 8).

Según Berkowitz (2017), tienen un amplio rango de acción en la escuela. Pueden ser usados como práctica restaurativa informal para:

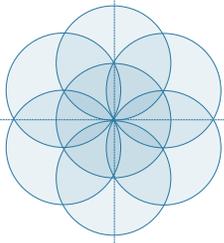


Frente a ese rango, se pueden realizar con diferentes propósitos:



Tienen múltiples beneficios para la escuela y el aula. Según Berkowitz (2017, p. 18), algunos de ellos son:

- **Crea un lugar de pertenencia:** en el círculo todos son igual de importantes, todos tienen una voz.
- **Es relevante y vinculante:** se habla desde el corazón, a través de la narración se comparten experiencias personales y se brinda apoyo a otros/as.



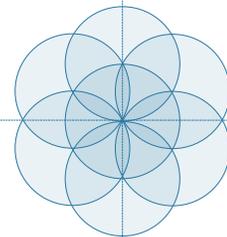
- **Promueve el desarrollo de habilidades sociales:** como la escucha activa, formas de comunicación asertiva, expresión de sentimientos, pensamientos, ideas y la resolución de conflictos y situaciones de manera colaborativa.
- **Crea conexión y enlaces:** al ser circular y propender porque todos/as hablen, iguala el poder; es un esfuerzo compartido y con un propósito y genera confianza (porque hay una vulnerabilidad en la que todos se encuentran al compartir).
- **Permite una indagación específica:** explora el impacto de las situaciones, apropiarse y asumir la responsabilidad frente al comportamiento.

Procedimentalmente, se reconocen tres tipos de círculos (Wachtel, 2013):

Secuencial	<ul style="list-style-type: none">• La pieza de diálogo pasa por las manos de todos los participantes.• “Se estructura alrededor de temas o preguntas que hace el facilitador del círculo.• No permite las discusiones de ida y vuelta entre dos partes.• Maximiza la oportunidad que se le da a las voces más calladas.• Todos los participantes asumen la responsabilidad de mantener la integridad y el enfoque del círculo
No secuencial	<ul style="list-style-type: none">• En la conversación, la palabra puede tomarla una persona u otra sin un orden fijo.• Una persona en el grupo puede registrar las ideas o decisiones del grupo.• No sigue un guión. Sin embargo, puede emplear algunas de las preguntas restaurativas del guión de círculos formales o reuniones restaurativas.
Pecera	<ul style="list-style-type: none">• “consiste en un círculo interno de participantes activos quienes pueden discutir un problema con un enfoque secuencial o involucrarse en una actividad no secuencial” (p.9). Afuera del círculo interno se encuentran los observadores dispuestos en tantos círculos concéntricos según sea necesario para incluir a todo el grupo. Una variación: silla vacía en el círculo interno para permitirle a los observadores sentarse en la silla vacía si quieren decir algo y luego volver al círculo externo.

Todos los círculos comparten la misma estructura (traducido de Berkowitz, 2017, p. 30):

- Las sillas se colocan en un círculo físico, suficientes sillas para todos los miembros participantes sin muebles adicionales que bloqueen a quienes participan. Es mejor sentarse en el suelo si se trata de pupitres.
- Quien facilita se llama el “guardian” y dirige la reunión (puede ser dirigida por estudiantes).
- El guardian hace comentarios introductorios, a menudo incluyendo una discusión de los valores que guían el éxito del proceso. Puede colocar los valores escritos / positivos en el piso en el medio del círculo para que todos los participantes lo vean.
- El guardian plantea una pregunta o un tema (del cual depende el propósito del círculo).



- Se introduce y se pasa una pieza de diálogo o totem, generalmente en sentido horario alrededor del círculo.
- La única persona autorizada para hablar es la persona que tiene la pieza de diálogo (una persona a la vez), los participantes pueden elegir no hablar si lo desean.
- Cuando una persona termina de hablar, pasa la pieza de diálogo a la siguiente persona.
- El proceso de pasar la pieza de diálogo alrededor del círculo puede continuar por varias rondas. Como solo una persona habla a la vez, es importante ofrecer a los y las participantes una oportunidad para reflexionar sobre lo que dicen los demás en el círculo.

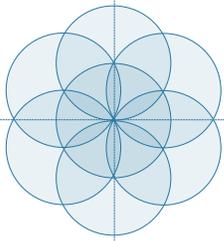
En los círculos, el totem o pieza de diálogo es fundamental y debe ser un objeto o grupo de objetos que se sitúan en el centro del círculo (mejor encima de un pañuelo o pequeño tapete) con algún significado para las personas que hacen parte del círculo.

Continuando con Berkowitz (traducido 2017, p. 34), acerca de la importancia de los círculos, señala:

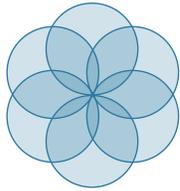
- Brinda mayores oportunidades para escuchar y reflexionar, ya que una persona tiene que esperar la pieza de diálogo antes de hablar. Los y las participantes tienden a centrarse más en lo que dice la gente que en preparar una respuesta inmediata.
- Evita los debates uno a uno, ya que las personas no pueden responder fuera de turno.
- Construye un ambiente de igualdad entre los y las participantes
- Alienta la responsabilidad compartida frente al diálogo.
- Proporciona más oportunidades para aquellos que a menudo callan para ser escuchados ya que no tienen que competir con aquellos que son más verbales.

Los círculos, como práctica informal, se utilizan de la misma manera que los círculos como práctica restaurativa formal, con cuatro importantes excepciones: 1. No requiere la misma preparación con respecto a “las partes” del conflicto (porque no están definidas); 2. No requiere mucho tiempo de preparación, ni estructura; 3). Requiere preguntas diferentes que no están enfocadas en el daño; 4. Pueden ser desarrolladas por los y las docentes en sus aulas de clase de manera cotidiana o en la escuela como una manera de construir comunidad educativa fomentando la participación en la toma de decisiones. Estas excepciones se deben a que las prácticas formales se utilizan en el abordaje de situaciones de conflicto escalado por la violencia (por lo tanto hay personas ofensoras o personas ofendidas) y en situaciones de conflicto estancadas (por lo tanto requieren un análisis de conflictividades para comprender la situación).

En el anexo 2a se encuentra un formato preparador de un círculo (que sirve para formal o informal).



Prácticas formales



¿Cuándo usamos prácticas restaurativas formales?

- Cuando el conflicto se encuentra latente y está estancado o reprimido, para que se manifieste y pueda ser abordado de manera proactiva.
- Cuando el conflicto se ha manifestado y no ha sido abordado.
- Cuando el conflicto se ha manifestado y se ha abordado de manera violenta/agresiva.

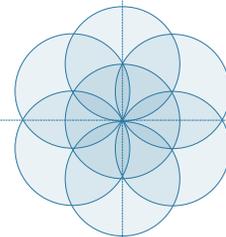
¿Qué son las prácticas restaurativas formales y qué orienta su aplicación?

Las prácticas formales son procesos del paradigma restaurativo que pueden ser utilizados de manera proactiva frente a conflictos que no han derivado en violencia o, de manera reactiva, cuando las situaciones de conflicto han escalado con o sin violencia y que, por sus características y desarrollo, permiten reconocer la existencia de una persona o un grupo de personas que han sido ofendidas, a las que se les ha infringido un daño y, por lo tanto, la existencia de una o varias personas ofensoras responsables de ese daño.

Estas prácticas, además, reconocen la necesidad de involucrar otras personas en el abordaje de la situación, que constituyan figuras de autoridad, apoyo y/o afecto de las partes involucradas. En la medida en la que el caso se complejiza, “involucran a más personas, requieren más planificación y tiempo, y son más estructuradas y completas” (Wachtel, 2013, p. 5).

Las creencias centrales, principios y valores de las prácticas restaurativas formales, (justicia restaurativa llevada a la escuela) según Hopkins, (2015, traducción p. 24) son:

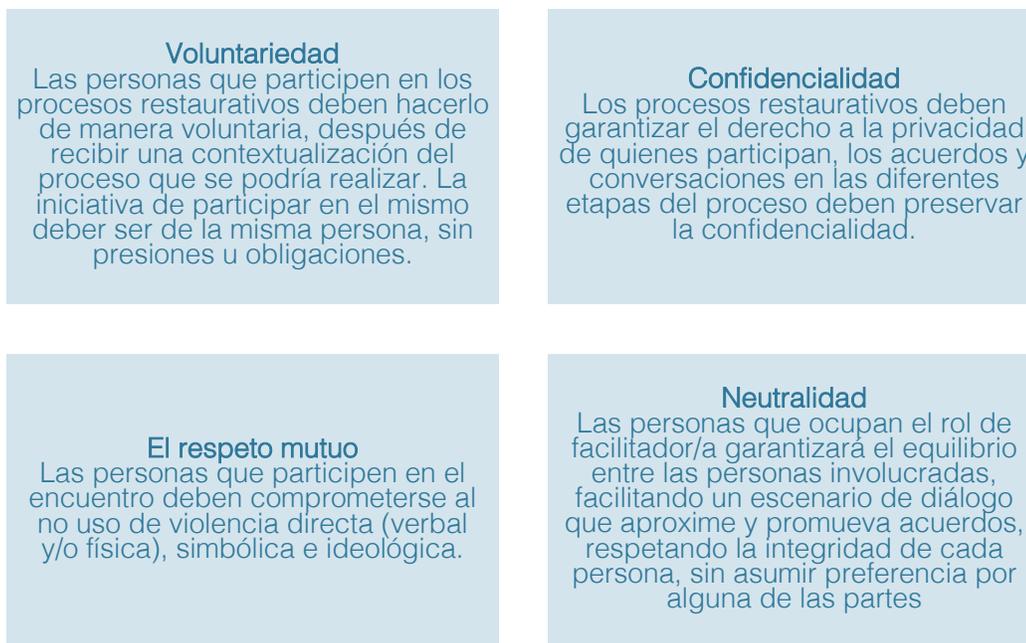
- Reconocer la propia perspectiva o interpretación única que cada individuo tendrá sobre cualquier situación o evento dado y su necesidad de ser escuchado.
- Apreciar la importancia de permitir que las personas expresen sus pensamientos, sentimientos y necesidades y escuchen los pensamientos, sentimientos y necesidades de los demás.
- Focalizar el proceso en el impacto o afectación sobre lo que sucedió (o puede suceder, en situaciones en las que se usa un enfoque restaurativo antes de tomar una decisión).
- Creer en que son los más afectados los que están en mejores condiciones para encontrar un camino a seguir, y que las personas responden mejor cuando participan en la toma de decisiones sobre temas que les afectan.
- Confiar en que escucharse mutuamente y tomarse el tiempo para reflexionar sobre lo que han entendido es importante para todos los presentes; de esta manera, las personas pueden tomar decisiones que reflejan su respeto y empatía entre sí.



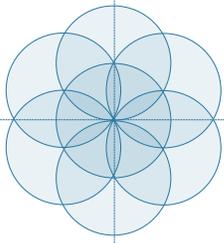
Con base en lo anterior, las prácticas formales se basan en tres pilares que deben abordarse de manera evidente en el proceso restaurativo: daño, obligaciones y compromiso y participación (Zehr en Thorsborne & Blood, 2013):



López y Restrepo (2010), en términos procedimentales nos recuerdan que el desarrollo de las prácticas formales debería garantizar los siguientes elementos:



Teniendo en cuenta lo anterior para desarrollar una práctica restaurativa formal deberemos:

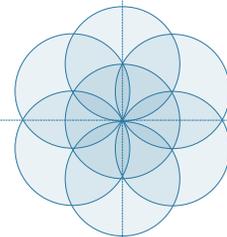


- **Transformarnos:** Debemos transformar nuestra manera de relacionarnos y fortalecer nuestras habilidades socioemocionales como la empatía, la solidaridad y la comunicación asertiva. Serán herramientas fundamentales para la facilitación. Mientras lo vamos fortaleciendo, seamos conscientes de nuestra forma de pensar, sentir y actuar frente a las situaciones y preguntémonos si esas formas están alineadas con los principios y valores de la justicia restaurativa.
- **Formarnos:** Una práctica restaurativa formal facilitada sin la suficiente preparación y cuidado puede ser contraproducente para las partes, particularmente la persona ofendida y, en general, para la construcción de la escuela restaurativa, porque se va minando la credibilidad del paradigma.
- **Contar con un equipo de trabajo:** El desarrollo de las prácticas restaurativas formales implica el desarrollo de diferentes fases y en todas ellas, es importante tener a un grupo de personas de la comunidad educativa, con quienes revisar la situación, proponer ideas, acordar las rutas de acción, recibir retroalimentación y decidir quiénes pueden ser las personas más indicadas para facilitar el caso. Estos equipos de trabajo pueden variar de escuela en escuela; dependiendo de sus propios procesos, puede ser un equipo dinamizador, el comité de convivencia escolar, el grupo de mediación (compuesto por actores mixtos de la comunidad educativa), entre otros.

Como se trata de un equipo, debería estar compuesto por diferentes personas de la comunidad educativa y, sin embargo, no puede convertirse en el que resuelve todas las situaciones de la escuela; es fundamentalmente un equipo preparado para situaciones que requieren prácticas restaurativas formales en situaciones de conflicto que han escalado en violencia. Para situaciones preventivas o proactivas, cada docente y directivo debería estar en capacidad de desarrollar la práctica.

Sobre quienes facilitan la práctica, debería haber rotación (no siempre la misma persona asumiendo la facilitación de todas las situaciones), teniendo en cuenta en el momento de seleccionar quién facilita el caso, que la persona tenga una relación del mismo tipo con las partes y, en esa medida, no tenga preferencias por uno u otro, que no tenga asuntos sin resolver con ninguna de las partes o que se encuentre implicado en la situación, que el tema sea manejable (no lo detone porque despierta emociones o recuerdos que lo inhabilite para apoyar el proceso) y que se sienta seguro/a para desarrollar el proceso que parece requerir el caso.

- **Desarrollar el proceso:** Las prácticas restaurativas formales son procesuales y se desarrollan a través de tres fases: preparación, encuentro y seguimiento. La más importante de todas será la fase de preparación, porque nos permitirá tener la menor cantidad de sorpresas en el momento en el que las partes se encuentren. Recuperando los pilares de Zehr, ¿El proceso garantiza que se aborde el daño, el compromiso, la participación y las obligaciones?, la manera como lo hemos preparado ¿garantiza los elementos procedimentales?, ¿desarrolla los principios centrales de las prácticas restaurativas formales?



- **Registrar el proceso:** en cada fase deberemos registrar lo que hacemos, de esta manera la escuela puede aprender de sí misma y de la manera como aborda las situaciones. También servirá para que se pueda hacer seguimiento y evaluar el impacto del uso de las prácticas. Con el tiempo ¿Tenemos menos conflictos escalados con violencia? ¿Cada vez se utilizan más las prácticas restaurativas formales para abordajes proactivos de conflictos (no reactivos)?

¿Cuáles son las prácticas restaurativas formales consideradas pertinentes para la escuela?

Como indicamos, las prácticas restaurativas formales que se consideran pertinentes para la escuela son, en general, los círculos y las reuniones restaurativas. Revisaremos en qué consiste cada una.

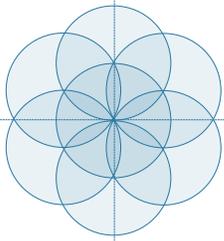
Reuniones restaurativas

Para el uso de esta práctica, es imprescindible que la persona ofensora haya reconocido algún nivel de responsabilidad en la situación. Fueron creadas en Nueva Zelanda como una respuesta alternativa a la manera como se abordaban las situaciones delictivas en las que los ofensores eran menores de edad, particularmente jóvenes maoríes. La presión de la comunidad hizo que se estudiaran mejores maneras de abordar las situaciones y un oficial de la policía, inspirándose en el modelo Wagga Wagga (actualmente conferencias de grupo familiar), creó el guion de las reuniones restaurativas (anexo 2b).

Las reuniones restaurativas son prácticas estructuradas que, según Morris & Maxwell (2001),

proporcionan a las víctimas y a otros una oportunidad de confrontar al agresor, expresar sus sentimientos, hacer preguntas y poder dar su opinión en cuanto a cuál debe ser el resultado. Los agresores escuchan de primera mano cómo es que su conducta ha afectado a otras personas. Los agresores pueden elegir participar en una reunión y comenzar a reparar el daño que han causado disculpándose, corrigiendo las cosas y acordando una restitución financiera o personal o un trabajo de servicio comunitario. Las reuniones hacen a los agresores asumir su responsabilidad a la vez que les proporcionan una oportunidad de deshacerse de la etiqueta de “agresor” y ser reintegrados a su comunidad, escuela o centro de trabajo (Citado por Wachtel, 2013, p. 7).

Quien facilita también se encarga de mantener la reunión enfocada a través de un guion, el corazón de la reunión restaurativa, sin embargo, no tiene un papel activo y su participación se basa solamente en las preguntas que realiza a las partes, primero, de manera secuencial a la persona ofensora, a los integrantes de la comunidad que lo acompañan; después, a la persona ofendida y a las personas de la comunidad que la acompañan. Así mismo, congrega a los participantes, crea un ambiente seguro que brinda apoyo, mantiene el proceso de acuerdo con el guion y registra las decisiones del grupo. Quien facilita, no toma decisiones ni influye en ellas, más bien favorece que los participantes se expresen y encuentren sus propias soluciones creativas (Traducción de O’Connell, Wachtel & Wachtel, 2010).



Las reuniones restaurativas podrían no utilizar el guion, siempre y cuando se prepare el momento de encuentro de tal manera que permita desarrollar 4 fases o asuntos: 1). Introducción: presentación de las partes y del proceso entre otros; 2). Narración subjetiva de la situación ¿Qué sucedió? (para identificar información sobre el daño); 3). Quién(es) fue(ron) afectado(s) (impactos del daño); 4). Qué reparaciones se pueden realizar (resolución del daño), qué compromisos, qué acuerdos. En esta última fase, como en otras prácticas restaurativas formales, se debe redactar y firmar los acuerdos a los que hayan llegado las partes y compartir una copia a cada persona.

En el anexo 2b encontraremos una guía para la preparación y desarrollo de la reunión restaurativa.

Círculos como práctica formal

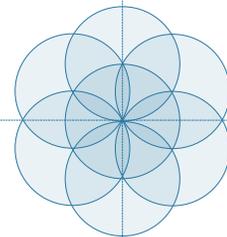
Los círculos, como práctica restaurativa formal, comparten con los círculos como práctica informal la misma historia, estructura, y tipologías. No obstante, son distintos los criterios para su uso y el resultado esperado.

Según Pranis (2014), los círculos como práctica formal son un proceso de diálogo que funciona intencionalmente para crear un espacio seguro para discutir problemas muy difíciles o dolorosos, para mejorar las relaciones y resolver las diferencias. La intención del círculo es encontrar soluciones que sirvan a cada miembro del círculo. El proceso se basa en un supuesto de igual valor y dignidad para todos los participantes y, por lo tanto, proporciona la misma voz a todos los participantes. Cada participante tiene regalos que ofrecer para encontrar una buena solución al problema.

En los círculos como práctica formal, será mucho más importante nuestro rol como guardianes del círculo (circle's keeper). Usar un proceso circular no es simplemente una cuestión de poner sillas en un círculo. La preparación es esencial para una buena práctica. Nuestra responsabilidad es ayudar a los y las participantes a crear un espacio seguro para la conversación y controlar la calidad del espacio. Si la atmósfera se vuelve irrespetuosa, es nuestra responsabilidad llamar la atención del grupo sobre ese problema y ayudarlo a restablecer un espacio respetuoso.

Es deseable que cuente con dos personas facilitadoras: una principal, encargada de realizar las preguntas orientadoras y una segunda, que se ubica frente a la principal y la apoya en la preparación del círculo, presta primeros auxilios emocionales si se requiere, contribuye con sus respuestas a restablecer el sentido de las preguntas y, cuando es necesario, realiza un resumen de lo que las personas que la han antecedido han respondido.

Pranis ofrece una suerte de “tips” para quienes son guardianes de círculos como práctica formal, que compartimos en el anexo 3 de esta guía. Recordemos que el preparador de círculos que encontramos en el anexo 2a, también nos sirve para el círculo como práctica formal.



¿Cuál es el proceso en una práctica restaurativa formal?

Para su implementación, se recomienda que se sigan tres fases: pre-encuentro o preparación, encuentro y post-encuentro o seguimiento.

Pre-encuentro o preparación

El quipo de trabajo de la institución educativa recibe el caso y se reúne para analizar la situación. Si el caso lo requiere, activa los diferentes protocolos de atención de la institución educativa para la garantía de derechos de las personas que se encuentran implicadas en la situación⁵. Dependiendo de la situación y la valoración que realice el equipo, se escoge la persona idónea para facilitar el caso.

Seleccionada la persona que va a facilitar, ésta cita a las partes para entablar una conversación con ellas en la que buscará reconstruir la versión subjetiva de la situación, informar sobre las prácticas restaurativas, sus implicaciones (esto depende de la manera como la práctica se haya estructurado en la institución educativa) y la manera como se desarrollan (principios centrales, acuerdos para su desarrollo, pilares y elementos de garantía del derecho). Si se trata de una situación que es confidencial y en la situación están implicadas una persona ofendida y una persona ofensora, se realiza una entrevista con cada parte y con base en ese primer encuentro, se decide si es necesario entrevistarnos con personas de apoyo de las partes. Esa decisión dependerá de identificar si las personas de apoyo pueden tener una influencia negativa o positiva en el proceso. Saberlo será clave para no tener sorpresas en la fase de encuentro. Si la situación no es confidencial o se encuentran implicadas varias personas como ofensoras o como ofendidas, se pueden realizar entrevistas grupales. Se recomienda utilizar el anexo 1 para mapeo de conflictos.

Realizado el mapeo de conflictos, el equipo de trabajo de la institución se reúne nuevamente para revisar los resultados de las entrevistas e identificar las narraciones subjetivas de los hechos, necesidades comunes, expectativas de las partes, posibles resultados restaurativos (acuerdos a los que se podrían llegar). Con base en ese análisis se decide qué práctica restaurativa formal se va a utilizar y se prepara su aplicación.

La preparación del encuentro de una práctica restaurativa es muy importante: Implica definir quiénes deben participar, qué lugar es adecuado para realizar la práctica, con qué objetivo se van a citar las personas, qué esperamos que suceda y qué preguntas realizaremos. Se recomienda utilizar el anexo 2a para preparar un círculo formal, el anexo 2b para preparar una reunión restaurativa y el anexo 2c, para preparar una variación de la reunión restaurativa.

También deberemos preparar el espacio: ¿es confidencial?, ¿es agradable?, ¿todas las personas que vamos a convocar se pueden sentar cómodamente?, ¿no hay obstáculos entre las personas (mesas, pupitres, otros)?

En el siguiente diagrama se presenta una ruta general para la fase de preparación:

⁵ Se recomienda recordar los protocolos de atención elaborados por el COMCE de Santiago de Cali para cada tipología de situaciones de la Ruta de Atención Integral.

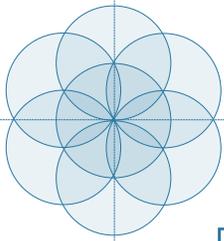
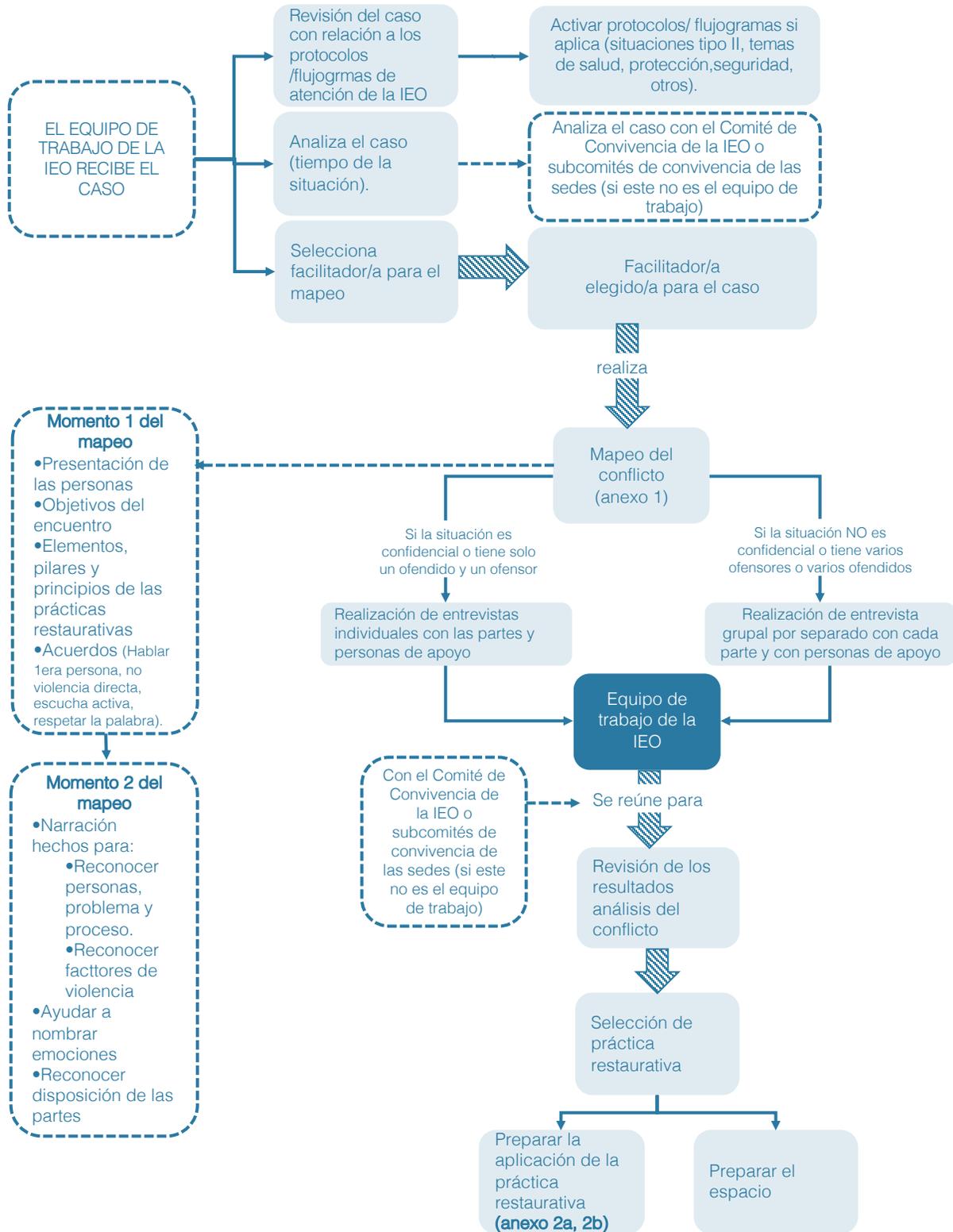
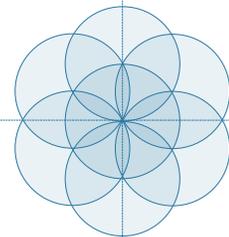


Diagrama 1. Fase de pre-encuentro o preparación de una práctica restaurativa formal





Encuentro

La fase de encuentro muchas veces es la más corta de todo el proceso a diferencia de la de preparación. Puede durar tan solo un par de horas, sobre todo si las partes están claramente identificadas, aunque dependiendo del caso pueden realizarse varias sesiones si la situación que se está abordando aun no está clara.

En el encuentro la persona que va a facilitar (o personas), recibe a cada participante y lo ubica según hayan determinado previamente. Recordemos que lo usual, es que, si las partes están claramente identificadas, las personas ofensoras y sus personas de apoyo se sienten a un lado de quien facilita y las personas ofendidas y sus personas de apoyo al otro lado. En cuál lado, es indistinto en el caso de las reuniones restaurativas, pero cobra importancia en los círculos, porque vamos a querer que quienes hablen primero sean las personas ofensoras, por lo tanto, deberemos ubicarlas a la derecha de quien facilite.

Posteriormente, desarrollamos tres momentos: Introducción, narración subjetiva e identificación de impactos y acuerdos y compromisos. En términos generales, el momento 1 y 3 comparten las mismas características en las diferentes prácticas. El momento 2 tendrá particularidades.

En el momento 1, compartiremos con los y las participantes el propósito de la práctica restaurativa, realizaremos una introducción (con declaración afectiva) en la que recordemos cómo funciona la práctica, establezcamos los acuerdos y principios de la práctica y realicemos una apertura, que, para el caso de los círculos, deberá ser simbólica. Usualmente, los acuerdos para el desarrollo del encuentro de las reuniones restaurativas son más estructurados y vienen dados por quien facilita, dado que lo importante es abordar el hecho, el impacto, la responsabilidad y llegar a acuerdos. En el caso de los círculos, se promueve que los acuerdos se construyan de manera colectiva, siempre y cuando no se trate de un caso con ofensores y ofendidos tan claramente delimitados con daños identificados.

En el momento 2, la narración subjetiva de lo ocurrido y la definición de los impactos, variará según la práctica restaurativa que usemos. En el caso de los círculos, deberemos hacer una serie de preguntas diferenciadas según el caso y el propósito que tenga el encuentro. En el caso de las reuniones restaurativas, deberemos seguir el guion o si deseamos hacerlo sin tanta estructura, seguir las fases (Introducción, qué sucedió - preguntas de narración subjetiva del hecho- quién fue afectado y cuáles fueron las afectaciones, cómo reparar y acuerdos).

En el momento 3, todas las prácticas restaurativas formales comparten la necesidad de realizar preguntas para encontrar soluciones (¿Qué podemos hacer para...?). Estas preguntas tienen el objetivo de identificar acciones restauradoras y aportes que generen compromiso para todas las partes. En todos los casos se deberán dejar por escrito los acuerdos, entregar copias a las partes y finalizar con una reflexión realizada por quien facilita o, en el caso de los círculos, una ronda de preguntas de reflexión y de lecciones aprendidas y un cierre simbólico. En el siguiente diagrama se presenta una ruta general para la fase de encuentro:

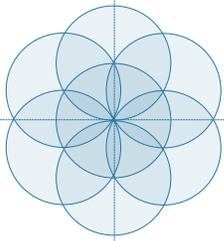
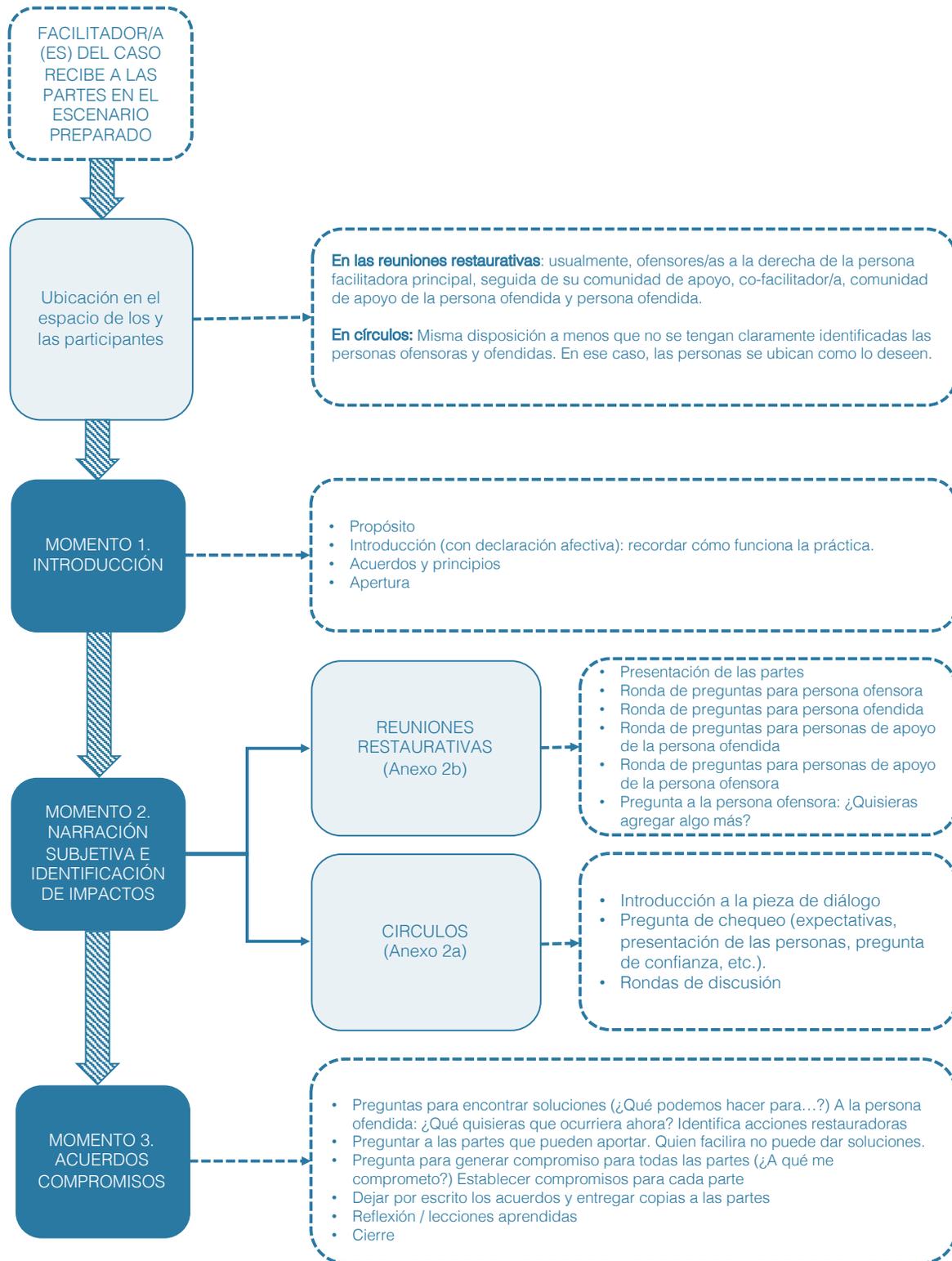
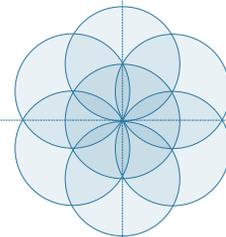


Diagrama 2. Fase de encuentro de una práctica restaurativa formal

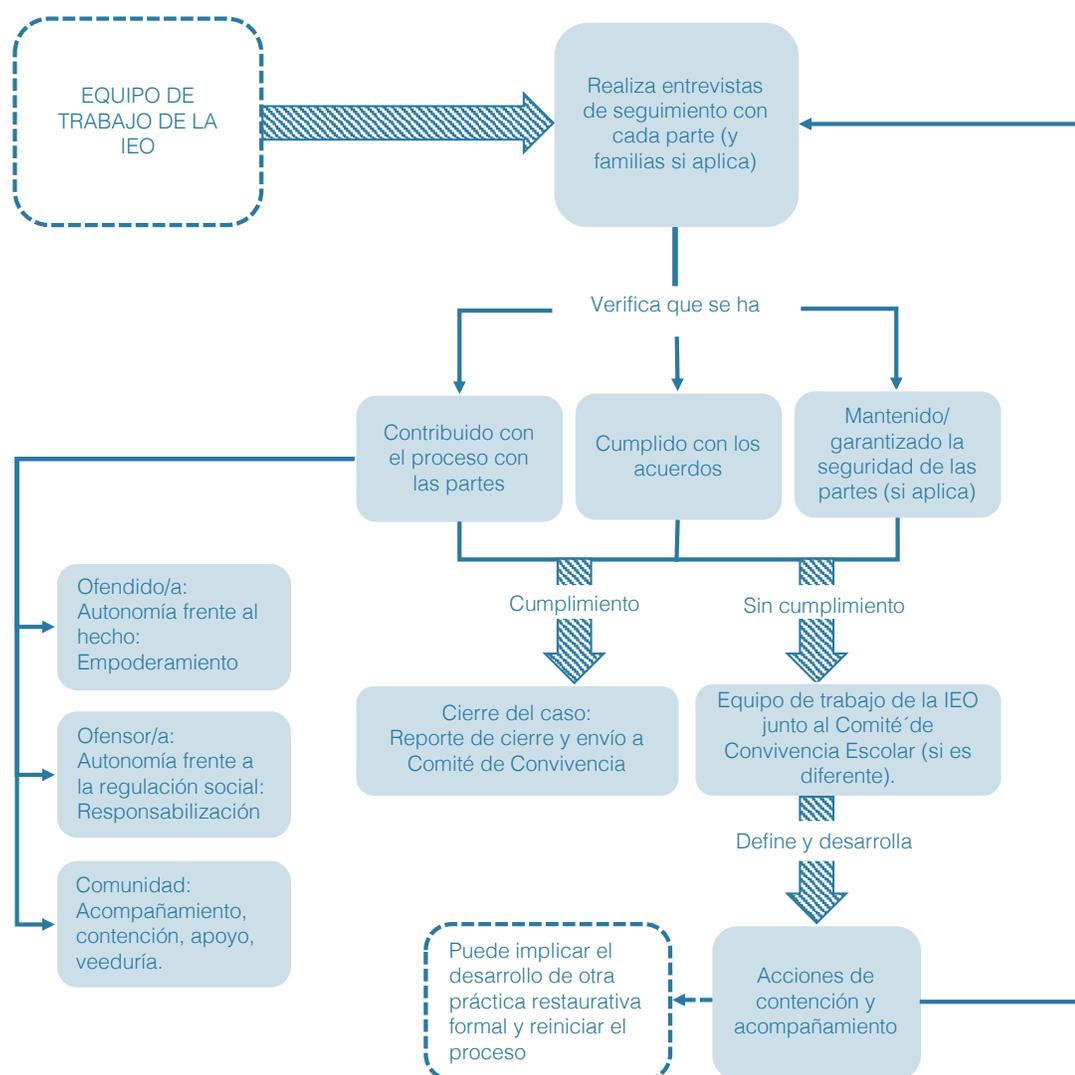


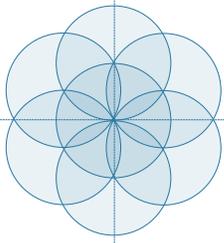


Posencuentro o seguimiento

En esta última fase del proceso, el equipo de trabajo de la institución educativa hace seguimiento al caso, realizando entrevistas con cada una de las partes (familias si aplica) verificando el cumplimiento de los acuerdos y monitoreando las condiciones de seguridad si aplica. Al determinar que los acuerdos se cumplen, se procede con el cierre del caso. No obstante, si los acuerdos no se cumplen es necesario determinar acciones de contención y de acompañamiento que pueden implicar realizar nuevamente alguna práctica restaurativa formal o, incluso, recurrir a otras estrategias.

Diagrama 3. Fase de posencuentro o seguimiento de una práctica restaurativa formal



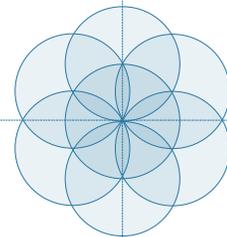


Para finalizar: Recordando el encuadre

Aunque lo hemos indicado en diferentes momentos de esta guía, es importante recordar que las prácticas restaurativas en el contexto educativo, son tanto un enfoque sobre la vida social como una herramienta para que los conflictos representen una oportunidad para transformar las relaciones cotidianas en la escuela, de manera que se basen en imaginarios pacíficos, respetuosos de la dignidad humana, protectores, democráticos y conscientes sobre el rol que cada integrante de la comunidad educativa desempeña para construir y consolidar ese tipo de escenario educativo.

En esa medida, lo que se comparte en esta guía son herramientas e ideas sobre cómo implementar las prácticas restaurativas, ideas que les han servido a otros y otras alrededor del mundo, antes que a nosotros. No obstante, las prácticas restaurativas deben ir adquiriendo, con el tiempo y su uso, un sentido propio, que se alimente de la experiencia y de la pertinencia en la escuela y su comunidad educativa. Por eso, ser flexibles, actuar de manera sencilla pero contundente, de manera creativa y predicar con el ejemplo (Lederach, 2007), serán claves para la implementación de las prácticas y de la construcción de una escuela restaurativa.

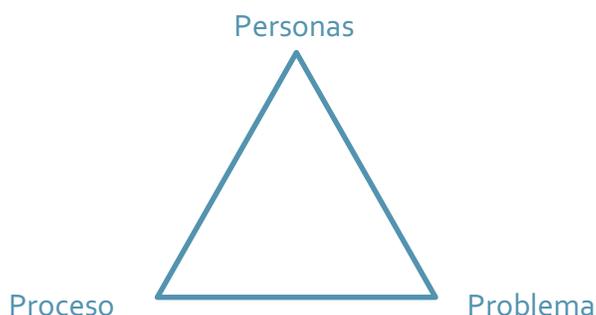
Esta guía, finalmente, es una invitación a que dentro de nuestras comunidades educativas se empiecen a explorar otras maneras de entender la convivencia, a verse los unos a los otros y a acompañarse en la experiencia educativa, desde el corazón y no solo, exclusivamente, desde la mente.



Anexos

Anexo 1. Mapeo de conflictos

En LEDERACH & CHUPP, 1995, p. 92-93



Según Lederach, los conflictos pueden ser analizados teniendo en cuenta tres elementos: Personas, proceso y problema. Frente a cada elemento deberíamos tener en cuenta los siguientes asuntos:

1. Las persona:

- Las emociones y los sentimientos
- La necesidad humana de explicarse
- Justificarse, deshaogarse, tener respeto y dignidad
- Las percepciones del problema
- Cómo le ha afectado lo ocurrido

2. El proceso, tener en cuenta:

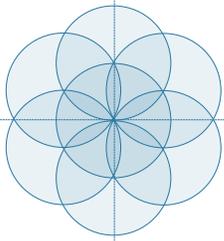
- El proceso que el conflicto ha seguido hasta ahora
- La necesidad de un proceso que parezca justo a todos los involucrados
- La comunicación y el lenguaje con que se expresan
- Lo que se necesita para establecer un diálogo constructivo

3. El problema, tener en cuenta:

- Los intereses y las necesidades de cada uno
- Las diferencias esenciales y valores que le separan
- Las diferencias de cada uno sobre el procedimiento a seguir

A continuación, se presenta un formato de análisis de conflicto. Es un instrumento adaptable, que busca indicarnos todas las variables consideradas por los autores, sin embargo, el equipo de trabajo de la institución educativa puede determinar debido a las características de la situación, que no se requiere un análisis que las desarrolle todas.

MAPA DEL CONFLICTO



1. SOBRE LAS PERSONAS

A. Identificar los grupos y las personas involucradas

- ¿Quiénes están directamente involucrados? Describir
- ¿Quiénes están indirectamente implicados, pero tienen interés y /o pueden influenciar el desarrollo del conflicto?
- ¿Qué tipo de liderazgo siguen?
- ¿Qué bases de influencia y poder tienen cada uno sobre los demás? ¿Es una relación de iguales o existe desigualdad? ¿en qué forma?
- ¿Existen ahora o pueden existir, coaliciones dentro de los grupos? ¿Entre quiénes? ¿Por qué?

B. Percepción del conflicto

Elementos de análisis	Parte "A"	Parte "B"
¿De qué manera perciben el problema?		
¿Cómo les ha afectado el problema? (en su cotidianidad, en su trabajo, en sus relaciones, etc.)		
¿Cuáles sentimientos sobresalen? ¿en qué nivel de intensidad?		
¿Qué soluciones (posturas) sugieren? ¿Qué necesidades e intereses representan?		
¿Cuáles son las diferencias de percepción?		
¿De qué manera puede replantearse, para mejorar la percepción?		

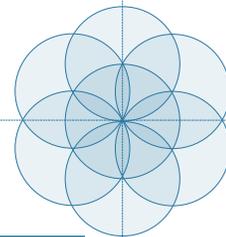
2. SOBRE EL PROCESO:

A. La dinámica del conflicto

- ¿Qué asunto (o asuntos) lo empezó o causó todo?
- Al intensificarse:

¿Qué otros problemas se añadieron?
 ¿Qué grado de polarización existe entre los grupos?
 ¿Qué actividades han aumentado el conflicto?
 ¿Cuáles son las influencias moderadoras?

B. La comunicación



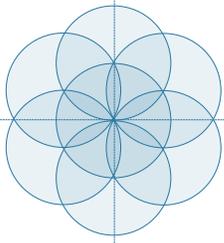
¿De qué manera se comunican?
 ¿Quién hablar a quién, cuándo, cuánto y por qué?
 ¿Existen alteraciones en torno a la comunicación? (estereotipos, mala información, rumores, etc.).
 ¿De qué manera podría mejorarse la comunicación?

3. SOBRE EL PROCESO:

A. Describir el meollo del asunto

Elementos de análisis	Parte "A"	Parte "B"
Valores ¿Cuáles son sus valores, creencias, puntos de vista más fuertes relacionados con su identidad? (ej. religión, política, etnia, etc.).		
Necesidades ¿Qué necesita? ¿Por qué o para qué lo pide? ¿Cuáles son las necesidades humanas elementales que motivan a cada persona (seguridad, autoestima, comida, posibilidad de trabajo, reconocimiento, etc.)?		
Intereses ¿Qué intereses tiene relacionados con el conflicto?		
¿Qué es lo que le preocupa a cada uno?		
¿Qué acuerdos proponen?		
¿Por qué les interesa que esta sea la manera de llegar un acuerdo?		
Para que estén satisfechos con un acuerdo ¿Qué necesidades deben estar en el acuerdo final?		

B. Hacer una lista de los puntos concretos a resolver:



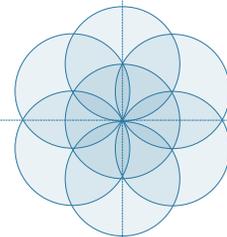
- ¿Cuáles son los puntos que deben resolver
 - ¿La manera de tomar decisiones es un problema?
- C. Análisis de los recursos existentes que pueden regular las diferencias esenciales
- ¿Qué factores limitan las acciones y posturas extremistas de cada persona?
 - ¿Quiénes son las personas que pueden jugar un papel constructivo?
 - ¿Cuáles son los objetivos alcanzables que todos pueden aceptar?
 - ¿Cuáles son los intereses y necesidades que tienen en común o los que no son mutuamente exclusivos u opuestos?
 - ¿Qué propuestas están dispuestos a hacer?

4. SOBRE LAS MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA

4.1. ¿El conflicto se ha manifestado de manera violenta directa? ¿Cómo?

4.2. ¿El conflicto tiene elementos estructurales que lo legitiman (violencia estructural – exclusión social: normas, instituciones, prácticas institucionalizadas)?

4.3. ¿El conflicto tiene elementos culturales que lo legitiman (violencia cultural – imaginarios, creencias, símbolos, prácticas)?



Anexo 2a. Preparación y desarrollo de círculos

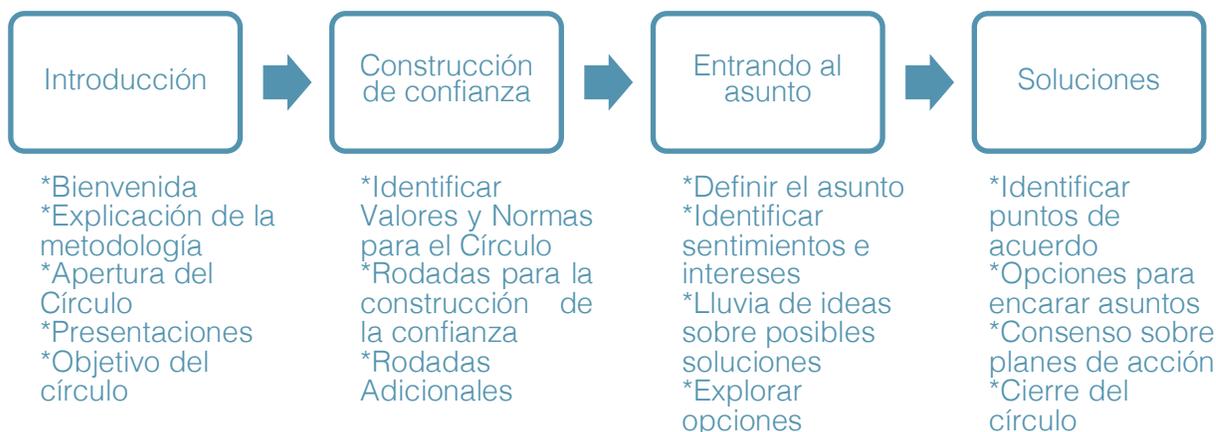
1. ¿CÓMO FUNCIONA UN CÍRCULO?: ESTRUCTURA (Según Berkowitz, 2017, p. 30)

- Las sillas se colocan en un círculo físico, suficientes sillas para todos los participantes sin muebles adicionales que bloqueen a quienes participan. Es mejor sentarse en el suelo si se trata de pupitres.
- Quien facilita introduce el círculo y se pasa una pieza de diálogo o totem, generalmente en sentido horario alrededor del círculo.
- La única persona autorizada para hablar es la persona que tiene la pieza que habla (una persona a la vez), los participantes pueden elegir no hablar si lo desean.
- Cuando una persona termina de hablar, pasa la pieza de diálogo a la siguiente persona.
- El proceso de pasar la pieza que habla alrededor del círculo puede continuar por varios rondas. Como solo una persona habla a la vez, es importante ofrecer a los y las participantes una oportunidad para reflexionar sobre lo que dicen los demás en el círculo

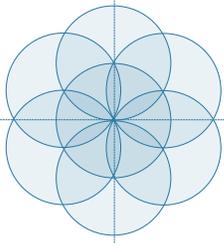
2. ¿CÓMO FUNCIONAN LA PIEZA DE DIÁLOGO? (Según Berkowitz, 2017, p. 34)

- Es un objeto de enfoque aceptado y utilizado por el grupo. A menudo se usa algo que tiene significado especial para el grupo.
- Brinda mayores oportunidades para escuchar y reflexionar, ya que una persona tiene que esperar la pieza de diálogo antes de hablar. Los participantes tienden a centrarse más en qué dice la gente que al preparar una respuesta inmediata.
- Evita los debates uno a uno, ya que las personas no pueden responder fuera de turno.
- Alienta la responsabilidad compartida de la discusión.
- Refuerza la igualdad en el círculo, ya que brinda igualdad de oportunidades para que todos participen.
- Proporciona más oportunidades para aquellos que a menudo callan para ser escuchados ya que no
- tienen que competir con aquellos que son más verbales

3. LAS FASES DE UN CÍRCULO

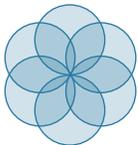


4. ¿CÓMO PREPARO UN CÍRCULO? (Según Berkowitz, 2017, p. 37-38)



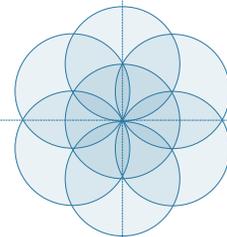
Define los siguientes elementos:

1. **Propósito:** ¿Cuál es el propósito del círculo? (ej. fortalecimiento comunitario, seguimiento al grupo, abordar una situación específica de la clase, abordar temas de currículo, contenido, etc.).
2. **Introducción:** ¿Cómo presentaremos y transmitiremos el propósito del círculo a los y las participantes? Se recomienda una declaración afectiva.
3. **Pautas básicas:** ¿Cuáles son las pautas básicas que le gustaría presentar a los y las participantes? ¿Qué preguntas adicionales hará para crear pautas y valores compartidos? Podemos tenerlos por escrito en una cartulina en un lugar visible para que todas las personas lo vean. También podemos colocar los valores escritos / positivos en cartulinas pequeñas en el piso en el medio del círculo. Algunas pautas básicas son: confidencialidad, tipo de lenguaje que se usa en el círculo, escucha activa. A menudo incluye una discusión de los valores que guían el resultado restaurativo.
4. **Apertura:** ¿Cómo abrirá el círculo? ¿Un poema, una cita, una canción, una respiración, una historia ...?
5. **Introducción a la pieza de diálogo (tótem):** ¿Qué objeto vamos a usar y por qué? ¿Cómo se usa? (Ej. Quien sostiene la pieza de diálogo no debe ser interrumpido/a; la persona que tiene la pieza de diálogo determina cuándo pasarla a la siguiente persona, entre otros).
6. **Pregunta de chequeo:** ¿Qué pregunta hará para la ronda de registro inicial? ¿Se conocen las personas y deberían presentarse? ¿Ya se conocen entonces debería hacer una pregunta sobre expectativas o cómo se sienten? ¿O una pregunta de confianza como qué los representa? Aquí es útil una Pregunta de indagación apreciativa: “¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela?” (IIRP).
7. **Rondas de discusión:** ¿Qué preguntas haremos? Para tener en cuenta: ¿Las preguntas que haremos son de alto o bajo riesgo? ¿Abordan directa o indirectamente la meta y el propósito del círculo? ¿Cuáles son algunos desafíos potenciales que pueden surgir? ¿Cómo los manejaremos? Pueden funcionar las preguntas del IIRP: Pregunta para generar empatía: “Quiero que piensen en una situación donde perdieron algo importante o que valoraban ¿Cómo fue eso para ti?” Pregunta para determinar afectación: “¿Cómo te ha afectado que las cosas estén desapareciendo en el salón de clases?” Pregunta para encontrar soluciones: “¿Qué podemos hacer para que las cosas no sigan desapareciendo?” Pregunta para generar compromiso: “A que me comprometo para mejorar la situación?”⁶
8. **Reflexión / revisa:** ¿Qué pregunta quieres presentar para cerrar el círculo? (Ej. ¿Cómo se sienten ahora? ¿Cómo lo hicimos siguiendo nuestras pautas de círculo? ¿Qué es eso que te llevas hoy del círculo contigo?).
9. **Cierre:** ¿Cómo cerraremos el círculo? ¿Cómo celebraremos la participación de los y las integrantes del círculo? (Ej. poema, cita, canción, respiración, historia, etc.)



Recuerda que las preguntas deben ser abierta (¿Qué piensas sobre...?), sencillas, (una sola pregunta a la vez) neutras (sin contener de manera implícita una respuesta) y claras (en el lenguaje adaptado al participante y evitar preguntas extensas).

⁶ IIRP (2016). ReFormulando Buenas Preguntas para Círculos (presentación) [en línea] Disponible en: <https://www.iirp.edu/images/pdf/Formulando-buenas-preguntas.pdf> recuperado el 25 de julio de 2019.



Anexo 2b. Preparación y desarrollo de reuniones restaurativas

Guion del Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas, tomado de O'CONNELL, T.; WACHTEL, B.; WACHTEL, T. (2010). Reuniones de justicia restaurativa. Volumen 2. Manual de reuniones restaurativas. Benthlejem P.A.: International Institute for Restoartive Practices. [Kindle DX version]. Recuperado de Amazon.com.

Lenguaje del guion adaptado a la escuela. Se puede utilizar para varias personas ofensoras o varias personas ofendidas.

1. PREÁMBULO

“Bienvenidos y bienvenidas. Mi nombre es (su nombre) y estaré facilitando esta reunión restaurativa”.

Ahora presente a cada participante de la reunión restaurativa e indique cuál es su relación con la persona ofensora y la persona ofendida.

“Gracias por su asistencia. Sé que esto es difícil para ustedes, pero su presencia nos ayudará a manejar la situación que nos ha reunido aquí. Esta es una oportunidad para que ustedes se involucren en la reparación del daño que se ha hecho”.

“Esta reunión restaurativa se centrará en una situación que ocurrió (señale la fecha, lugar y naturaleza de la ofensa sin dar detalles). Es importante entender que nos centraremos en lo que (nombre de la persona ofensora) hizo y cómo ese comportamiento inaceptable ha afectado a otros. No estamos aquí para decidir si (nombre de la persona ofensora) es bueno o malo, ni para juzgarlo/a de otras maneras. Deseamos explorar de qué manera las personas han sido afectadas y confiamos en que podremos trabajar para reparar el daño que se ha producido ¿Comprendemos esto?”

“(Nombre de la persona ofensora) ha admitido su participación en la situación”.

Dígale a la persona ofensora: “Debo decirte que no tienes la obligación de participar en esta reunión restaurativa y que eres libre de retirarte en cualquier momento, al igual que cualquiera de las personas que están aquí presentes.

Si decides irte, el asunto será manejado (explicar cuál es la ruta incorporada en el Manual de Convivencia en relación con el debido proceso. Esto puede variar en cada institución educativa)”.

“Este asunto, sin embargo, podría cerrarse si participas de manera proactiva y cumples con los acuerdos a los que lleguemos en esta reunión restaurativa”.

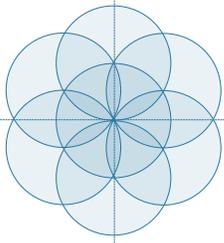
Dígale a la persona ofensora: “¿Comprendes?”

2. OFENSOR/ES

“Comenzaremos con (nombre de la persona ofensora)”.

Si hay más de una persona ofensora, cada uno de ellas debe responder todas las siguientes preguntas. Se hace una por una:

- > “¿Qué sucedió?”
- > “¿Qué estabas pensando en ese momento?”
- > “¿Qué has pensado desde que ocurrió la situación?”
- > “¿A quiénes crees que han afectados tus acciones?”
- > “¿Cómo han sido afectados?”



3. OFENDIDOS/AS

Si hay más de una persona ofendida, cada una de ellas responde a todas las siguientes preguntas. Se hace una por una.

- > “¿Cuál fue su reacción en el momento de la situación?”
- > “¿Cómo se siente por lo sucedido?”
- > “¿Qué ha sido lo más difícil para usted?”
- > “¿Cómo reaccionaron sus familiares y amigos cuando se enteraron de la situación?”

4. PERSONAS DE APOYO DE LA PERSONA AFECTADA

Cada una de las personas responde todas las siguientes preguntas. Se hace una por una.

- > “¿Qué pensó cuando se enteró de la situación?”
- > “¿Cómo se siente por lo sucedido?”
- > “¿Qué ha sido lo más difícil para usted?”
- > “¿Cuál cree usted que son los principales temas?”

5. PERSONAS DE APOYO DE LA PERSONA OFENSORA

Pregunte a cada persona:

- “¿Podría por favor contarnos sobre lo sucedido?”
- > “¿Qué pensó cuando se enteró de la situación?”
- > “¿Cómo se siente por lo sucedido?”
- > “¿Qué ha sido lo más difícil para usted?”
- > “¿Cuáles cree que han sido los principales asuntos de esta situación?”

6. OFENSOR/ES

Pregunte a la persona ofensora: “¿Hay algo que desees decir en este momento?”.

7. CÓMO LLEGAR A UN ACUERDO

Pregunte a la persona ofendida: “¿Qué le gustaría que resulte de esta reunión restaurativa?”

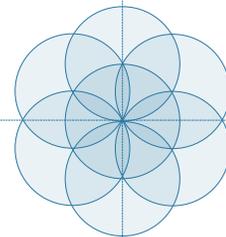
Pida a la persona ofensora que responda: “¿Qué le gustaría que resulte de esta reunión restaurativa?”

En este momento, los y las participantes discuten cuál sería el acuerdo final. Pida comentarios de los/as participantes.

Es importante que pida a la persona ofensora que responda a cada sugerencia antes de que el grupo pase a la siguiente sugerencia; pregúntele: “¿Qué piensas sobre eso?”. Luego asegúrese de que esté de acuerdo antes de proseguir. Dé cabida a la negociación.

A medida que se desarrolle el acuerdo, aclarezca cada punto y redacte un documento de acuerdos tan específicamente como sea posible, incluya detalles, plazos y disposiciones para hacer el seguimiento.

Cuando sienta que la discusión del acuerdo está llegando a su fin, dígales a los/as participantes: “Antes de redactar el acuerdo, me gustaría asegurarme de que he registrado con precisión lo que se ha decidido”.

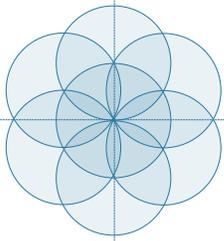


Lea los puntos del acuerdo en voz alta y mire a los/as participantes para ver su aprobación. Haga cualquier corrección necesaria.

8.CIERRE DE LA REUNIÓN RESTAURATIVA

“Antes de concluir formalmente esta reunión restaurativa, me gustaría darle a cada uno de ustedes. ¿Hay algo que alguien quiera decir?”

Permita que los y las participantes respondan, y cuando hayan finalizado, diga: “Gracias por sus contribuciones en el manejo de este asunto tan difícil. Los felicito por la manera cómo han abordado esta reunión”.



Anexo 3. Tips para facilitadores/as de círculos

Con base en PRANIS, K. (2009). Circle Keeper's Handbook. EEUU: Edutopia. Disponible en: <http://fromdiaperstodiamonds.com/wp-content/uploads/2015/09/CIRCLE-KEEPER-HANDBOOK-REVISED-PRANIS.pdf>. Traducción y resumen paginas 9 a 11.

1. Sobre el rol

- Ayudamos al grupo a crear un espacio respetuoso, en el que cada participante se sienta seguro para hablar honesta y abiertamente.
- Controlamos la calidad del espacio a medida que avanza el círculo.
- Llamamos la atención del grupo sobre cualquier problema con respecto a la calidad del espacio.
- Invitamos al grupo a descubrir cómo mejorar la calidad del espacio.

2. Diseñar preguntas efectivas

La forma de la pregunta tiene un impacto enorme en el tipo de respuestas. Vale la pena tomarse el tiempo para encuadrar las preguntas con cuidado. Las preguntas eficaces:

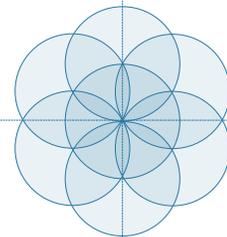
- Alientan a los y las participantes a hablar desde su propia experiencia vivida (por ejemplo, ¿cómo has sido impactado? ¿Cómo ha sido esta situación para ti? ¿Qué ha sido ello más difícil para ti? ¿Qué necesitas para avanzar? ¿Que puedes ofrecer para ayudar a esta situación?)
- Invitan a los y las participantes a compartir historias de sus vidas (comparta una experiencia cuando. . .).
- Se centran en los sentimientos y los impactos en lugar de los hechos
- Invitan al reconocimiento de fortalezas o activos, así como las dificultades
- Pasar de discusiones centradas en las dificultades o de eventos dolorosos a discusiones sobre qué se puede hacer ahora para mejorar las cosas.

3. Administrar el tiempo

Como guardianes, compartimos con los y las participantes la responsabilidad de administrar el tiempo en el círculo. Algunas formas de promoverlo son:

- Al presentar la pieza de diálogo o tótem, la persona facilitadora puede recordar a los y las participantes los parámetros de tiempo animándolos/as a decir lo que es realmente importante para ellos y también para tener en cuenta la importancia de asegurarse de que todos/as los/as demás tengan la oportunidad de hablar.
- Recordatorios útiles sobre el tiempo también pueden ser apropiados durante el círculo. Al establecer valores o realizar rondas de introducción, a veces es útil pedirles a los y las participantes que limiten su respuesta a una o dos oraciones.
- En general, no sería útil limitar a los participantes cuando hablan del tema central del círculo.
- Muchos de los problemas que afectan a los círculos no se pueden resolver en un círculo.
- El proceso no debe apresurarse.
- Todos deben tener la oportunidad de ser escuchados.

Es apropiado continuar el proceso en dos o más círculos a medida que los y las participantes analizan lo que necesitan para hablar y lo que quieren hacer para mejorar la situación. Si el círculo continúa durante más de una sesión, debemos llevar los valores / pautas creados en el primer círculo a todos los círculos posteriores. Hagamos una ceremonia de apertura y una ronda de check-in antes de volver al lugar en el que dejamos el círculo anterior.



4. Devolver la responsabilidad al grupo

Por ejemplo: Si en un círculo no secuencial, la parte que habla vuelve a nosotros y no estamos seguros de dónde debe ir el círculo, está bien decir: "No estoy seguro de a dónde debemos ir desde aquí" y luego pasar la pieza a alguien que tenga una idea. A menudo, alguien en el grupo tiene una idea que es útil. Esta técnica nos permite demostrar que el liderazgo es una responsabilidad compartida en el círculo.

5. Uso de descansos

Los descansos son una técnica útil para manejar momentos difíciles. En un receso podemos acercarnos a cualquier persona que parezca estar luchando en el círculo y ayudarla a sentirse mejor.

Después de regresar de un descanso, podemos pedirles a los y las participantes que vuelvan a mirar los valores y que revisen las pautas antes de renovar el diálogo.

6. Llegar a los problemas reales

Es posible que encontremos que problemas clave planteados por los participantes en las reuniones previas (etapa de preparación), no se están discutiendo en el círculo. **NO** debemos plantearlos nosotros mismos, **pero es apropiado hacer preguntas o incitar a los participantes a que las planteen**. Puede haber buenas razones por las cuales las personas no están abriéndose. Los y las participantes no deben ser presionados para hablar de nada, si no están listos para hacerlo.

Siempre está bien "pasar". A continuación, se incluyen algunas preguntas o indicaciones que pueden abrir el diálogo:

- a. No escucho a nadie hablar sobre los problemas que plantearon las personas en las reuniones previas ¿Es esto lo que el grupo quiere?
- b. Repita el propósito del círculo como se indica y pregunte: ¿Estamos apuntando a los fines de este círculo?
- c. ¿Qué no se menciona en el grupo que bloquea las buenas relaciones o el posible éxito?
- d. ¿Cuál es la tensión no expresada en la sala?

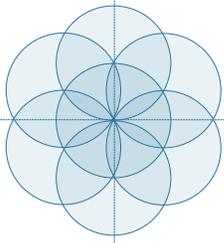
También podemos:

- Intentar tomarnos un descanso y hablar con las personas que expresaron su preocupación en reuniones previas que no se están expresando en el círculo.
- Pasar del tema difícil a un enfoque diferente con una pregunta como: Si pudieras cambiar una cosa en tu trabajo, ¿qué sería? O una pregunta de narración de historias que recuerda a las personas lo que tienen en común o tomarnos un descanso y hacer que la gente ría a través de un juego físico y luego regrese al círculo.

La gente puede estar reacia a hablar honestamente sobre los problemas por miedo. Si ese es el caso, es posible que debamos suspender el círculo y hacer más preparativos para aumentar la sensación de seguridad o atraer a personas adicionales que creen una mayor sensación de seguridad.

7. Suspensión de la pieza de diálogo

En la parte de resolución de problemas o acuerdo del círculo, puede ser útil que suspendamos la pieza de diálogo y permitir una lluvia de ideas o una conversación informal entre los y las participantes.



Después de un período sin hablar, es importante usarlo de nuevo para asegurarse de que se escuchen todas las voces.

Si uno o más participantes objetan el uso de la pieza de diálogo, es muy importante hacer una ronda con la pieza para descubrir cómo se sienten los demás acerca su uso. No queremos responder de inmediato a la (s) voz (s) más alta (s), potencialmente desempoderando a las personas más silenciosas que todavía desearían la pieza.

Si dejamos de usar una pieza de diálogo por completo, **ya no es un círculo**. Eso podría tener implicaciones significativas para algunos participantes que podrían haber esperado la seguridad y el orden que otorga y podrían no haber elegido participar en otro tipo de proceso. Si dejamos de usar por completo una pieza de diálogo es importante informar al grupo que está cambiando el proceso. Indique claramente qué proceso está utilizando ahora para que todos estén claros.

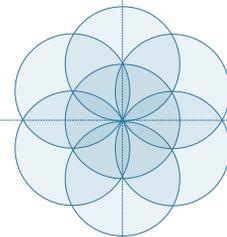
8. Recentrándose en medio del círculo

El desarrollo de en un círculo pueden desequilibrarlo y desencadenar su ansiedad, actitud defensiva o enojo. Puede ser el resultado de una escalada de tensión entre los y las participantes o puede ser el resultado de que alguien presione uno de sus botones. Si eso sucede, es esencial tomar medidas para volver a centrarse.

Nuestra responsabilidad como guardián requiere comprometernos con el bienestar de todas las personas en el círculo. Si estamos descentrados, será mucho más difícil para mantener la seguridad del círculo para los y las participantes. La autoconciencia es el primer paso. Prestemos atención a nuestro propio estado emocional, nuestro sentido de equilibrio. ¿Podemos mirar con aceptación y generosidad de espíritu hacia todas las personas en el círculo? Si no, ¿qué estamos sintiendo y hacia quién?

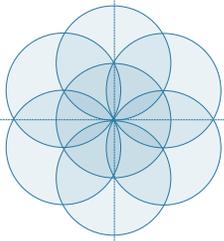
Reconozcamos internamente los sentimientos, no intentemos suprimirlos. Luego tomemos una respiración profunda y concentrémonos en nuestras propias herramientas de centrado que pueden incluir respiración profunda consciente, silencio, voltearse hacia adentro con auto empatía, oración, indicándole a nuestro co-facilitador/a con una señal preestablecida, que necesitamos un momento, entre otros.

Si estamos extremadamente desequilibrados, podemos llamar a un receso y consultar con su co-facilitador/a sobre cómo continuar el círculo de forma segura y ajustando el plan del encuentro.

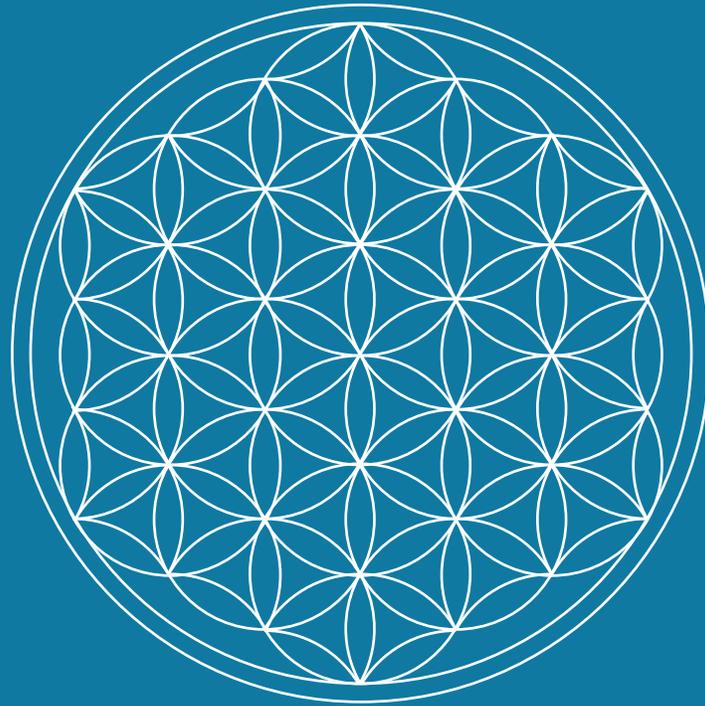


Referencias

- ARBOLEDA, Z.; HERRERA, M.M.; et al (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica. Bogotá D.C.: Oficina Alto Comisionado Para La Paz, PNUD, USAID, OIM, Embajada de Canadá, GIZ, COMO-Berghof [en línea] Disponible en: <http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/Documents/que-es-educar-y-formar-para-la-paz-y-como-hacerlo.pdf> recuperada el 2 de octubre de 2018.
- BERKOWITZ, K. (2017). Cultivating Restorative School Communities. Restorative Justice Practices in Schools [en línea] Disponible en: [https://www.solanocoe.net/uploaded/Departments/Student_and_Program_Support/Restorative_Practices/Circle_Resource_packet_\(Dec_2017\).pdf](https://www.solanocoe.net/uploaded/Departments/Student_and_Program_Support/Restorative_Practices/Circle_Resource_packet_(Dec_2017).pdf) Recuperado el 2 de agosto de 2018.
- CORRALES, A.; QUIJANO, N. K. Y GÓNGORA, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. Enseñanza e Investigación en Psicología, 22(1), 58-65. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29251161005.pdf>
- COSTELLO, B.; WACHTEL, J.; WACHTEL, T. (2009). The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators. Bethelhem: Internacional Institute for Restorative Practices [Kindle DX version]. Recuperado de Amazon.com.
- DESAFÍOB21 (s.f.). Ejercicios descargables Comunicación Asertiva [en línea] Disponible en: https://www.desafiob21.org/descargar/material/265324ff-d3fe-00f8-389b-0d7f9701b416/Ejercicios_descargables_Comunicacion_asertiva.pdf Recuperado el 2 de septiembre de 2018.
- GALTUNG, F. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. En Instituto Español de Estudios Estratégicos. Cuadernos de Estrategia 183. Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo de la acción colectiva (pp. 147-168). España: Ministerio de Defensa. Disponible en: http://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf
- HOPKINS, B. (2015). From Restorative Justice to Restorative Culture. Revista de Asistencia Social, anul XIV, nr. 4/2015(19-34). Disponible en: https://iirp.edu/images/pdf/DOPHTU_From_Restorative_Justice_to_Restorative_Culture.pdf
- HOPKINS, B. (2011). Restorative Classroom Practice [en línea] Disponible en: <http://www.europeancircleofrestorativeeducators.com/sites/default/files/pdf/Restorative%20Classroom%20Practice%201013.pdf> Recuperado el 5 de noviembre de 2018.
- HOPKINS, B. (2004). Just Schools: A whole approach to restorative justice. Philadelphia, EEUU: Kingsley Publishers. [Kindle DX version]. Recuperado de Amazon.com.
- FISAS, V. (2011). Educar para una cultura de paz. Quaderns de Construcció de Pau. Escolar de Cultura de Pau [en línea] Disponible en https://issuu.com/escolaculturapau/docs/educar_cultura_paz Recuperado el 20 de noviembre de 2018.
- LÓPEZ, L. Y RESTREPO, D. (2017). Prácticas restaurativas tipo I, II y III módulo 5. Proyecto de implementación del modelo de justicia restaurativa en las Instituciones Educativas Oficiales – operado por Universidad Del Valle.



- MEZERVILLE LÓPEZ, C. (2018). Escucha Activa y Atestiguar Compasivamente [en línea] Disponible en: <https://la.iirp.edu/2018/04/17/escucha-activa-y-atestiguar-compasivamente/> Recuperada el 30 de agosto de 2018.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia Escolar. Guía pedagógica Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- PRADA, M.P; UNGER, B. (2004). Transformación de conflictos mediante el diálogo Herramientas para practicantes. Bogotá D.C.: CERCAPAZ; GIZ. Disponible en: https://www.berghof-foundation.org/fileadmin/redaktion/_import_publications/COL_Cercapaz_Transformacion-de-conflictos-mediante-el-dialogo.pdf
- PRANIS, K. (2009). Circle Keeper's Handbook. EEUU: Edutopia. Disponible en: <http://fromdiaperstodiamonds.com/wp-content/uploads/2015/09/CIRCLE-KEEPER-HANDBOOK-REVISED-PRANIS.pdf>
- POMAR, M. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de Maestros. Una experiencia de aplicación. Revista interuniversitaria de formación. 76 (21), 83-99. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1396630062.pdf
- O'CONNELL, T.; WACHTEL, B.; WACHTEL, T. (2010). Reuniones de justicia restaurativa. Volumen 2. Manual de reuniones restaurativas. Benthlejem P.A.: International Institute for Restoartive Practices. [Kindle DX version]. Recuperado de Amazon.com.
- RESTORATIVE JUSTICE CONSORTIUM (2005). Statement of restorative justice principles. As applied in a school setting (2nd ed) [en línea] Recuperada en <https://restorativejustice.org.uk/sites/default/files/files/Principles%20in%20schools.pdf> el 3 de noviembre de 2018.
- THORSBORNE, M.; BLOOD, P. (2013). Implementing Restorative Practices in Schools: A practical Guide to Transforming School Communities. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. [Kindle DX version]. Recuperado de Amazon.com.
- TUVILLA RAYO, J. (2004). Cultura de paz y educación. En: B. Molina Rueda. Manual de paz y conflictos. Instituto de la Paz y los Conflictos (pp. 388-425). España: Universidad de Granada [en línea] disponible en http://ipaz.ugr.es/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Cultura_de_Paz_y_Educacion.pdf revisado el 6 de octubre de 2018.
- WACHTEL, T. (2013). Definiendo qué es restaurativo. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas [en línea] Recuperado de <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf> el 27 de septiembre de 2018.
- WACHTEL, T. (1999). Justicia Restaurativa en la Vida Cotidiana: Más Allá del Ritual Formal [en línea] Disponible en <https://www.iirp.edu/eforum-archive/justicia-restaurativa-en-la-vida-cotidiana-mas-alla-del-ritual-formal> recuperado el 15 de noviembre de 2018.
- ZAPATA, G. (2016). Estrategia pedagógica desde la Justicia Restaurativa: Un estudio de caso en la Institución Educativa Javiera Londoño -Centro. Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquía.
- ZHER, H. (2010). El pequeño Libro de la JR. Estados Unidos: Good Books, Intercourse.



El enfoque de las prácticas restaurativas se basa en dos sencillas premisas: Todas las personas importan y todos estamos interconectados.

Pensamos que, como la flor de la vida, las prácticas restaurativas nos recuerdan la interconexión existente entre todos los seres de este planeta y nuestro valor intrínseco. Aquello que está separado, porque es único, como cada ser, hace parte de un todo, de un gran tejido que nos conecta a todos y a todas. Existe unidad en nuestra separación, en nuestra individualidad; solo debemos recordarla.