



**Somos calidad,
somos USC**

**Título del documento: Construcción de la convivencia escolar a través del
enfoque restaurativo: perspectiva del maestro y desafíos**

**Autor
Jenny Franco Duque**

Título por el que opta: Magister en educación

**Director
Phd. Rafael Silva**

Grupo de Investigación: CIPESA

Línea de Investigación: Infancia, juventud y familia

**Nombre de la Facultad: Educación
Nombre del Programa: Maestría en educación (virtual)
Universidad Santiago de Cali
Santiago de Cali - Colombia
Año: 2026**

Construcción de la convivencia escolar a través del enfoque restaurativo: perspectiva del maestro y desafíos

Resumen

Los cambios profundos en la manera como los sujetos se están relacionando y asumiendo los conflictos al interior de las sociedades, producto de fenómenos como la globalización, llevan a la UNESCO a hacer un llamado a la escuela para responder a esta necesidad en procura de favorecer ciudadanos íntegros, responsables e inclusivos. En Colombia se responde a este clamor con la ley 1620, que regula la convivencia en las instituciones educativas del país. El objetivo de esta investigación fue determinar de qué manera influyen las percepciones de los docentes de un establecimiento público de Cali en el proceso e implementación del enfoque restaurativo promovido por esta ley. Se empleó una metodología cualitativa desde el enfoque fenomenológico hermenéutico y se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase a 4 maestros; además se utilizó ATLAS.ti como instrumento de validación y creación de categorías de sentido.

Los resultados exponen que los docentes reconocen los pilares del enfoque restaurativo y que su uso en el aula toma mucho tiempo para dar frutos, también señalan que los principales obstáculos para la implementación efectiva del modelo reparador están en la escasez de capacitaciones, ausencia de expertos y la falta de colaboración de las familias. El proyecto concluye que los profesores ven en el enfoque una herramienta útil para la atención de conflictos leves, pero insuficiente para casos graves o complejos, para los cuales prefieren medidas sancionatorias.

Abstract

Currently, school must respond to UNESCO's call and, within the national framework, comply with Law 1620 by implementing alternatives to address problems of coexistence through less punitive approaches, in which teachers are invited to act as the first point of intervention. The objective of this research was therefore to determine how teachers' perceptions in a public school in Cali influence the process and implementation of restorative approaches, to achieve

this, a qualitative methodology was used, grounded in the hermeneutic phenomenological approach. Data was collected through semi-structured interviews and classroom observations with four teachers from a public school in Cali, and Atlas.ti was employed as a tool for validation and the creation of meaning categories.

The results showed that teachers recognize the restorative approach as offering advantages that strengthen relationships and allow conflicts to be mediated peacefully. However, they consider its application feasible only in minor situations; in serious cases, they regard punitive methods as more effective. They also highlight the lack of training, absence of specialized professionals, and limited parental support as the main obstacles to implementing restorative actions.

This study contributes, first, by examining teachers' perceptions of restorative approach and how these perceptions shape their practice regarding school coexistence, and second, by revealing the challenges schools face in adopting this paradigm shift.

Palabras Clave

Ambiente escolar

Enfoque restaurativo

Justicia Restaurativa

Percepciones

Resolución pacífica de conflictos

Sanción escolar

Key words

School Environment

Restorative Approach

Restorative Justice

Perceptions

Peaceful Conflict Resolution

School Sanctions

Introducción

El presente trabajo aborda las percepciones de 4 maestros de una escuela pública de Cali frente a la implementación del enfoque restaurativo. La importancia de este tema radica en que la UNESCO (2015) marca la necesidad de construir relaciones significativas para potenciar la dimensión ética y humanista de la escuela. En este sentido cobra relevancia la adopción y adaptación del Enfoque Restaurativo, de ahora en adelante (ER.), como recurso que busca la resolución pacífica y gestión positiva de los conflictos en la convivencia escolar. Teniendo en cuenta lo anterior es que surge la pregunta ¿De qué manera las percepciones de los docentes de una institución pública de Cali influyen en la implementación del enfoque restaurativo?

La implementación del ER. en las instituciones educativas exige del compromiso del docente para alcanzar su propósito de forma exitosa, pues es la figura que media en las situaciones conflictivas y quien trabaja para promover unas relaciones interpersonales limitadas por el respeto y la tolerancia. Por todo esto, la respuesta al interrogante anterior se convierte en un insumo importante para orientar la realización de este sistema de justicia en los colegios del país.

Como objetivo central se establece determinar de qué manera las percepciones de los profesores de una institución pública de Cali influyen en el proceso y la implementación del enfoque restaurativo. El cual se pretende cumplir a través de unos objetivos específicos: comprender cómo las experiencias personales y profesionales de los docentes han moldeado sus percepciones sobre la ejecución del enfoque; identificar a través de las percepciones de los maestros los principales obstáculos y ventajas que enfrenta la escuela en la activación del enfoque; finalmente, evaluar el impacto de las percepciones docentes en la realización del ER.

En la última década se ha evidenciado un esfuerzo de las escuelas por transitar del modelo punitivo al restaurativo, como lo expresan Ángeles y Rojas (2024), quienes demuestran un incremento en el interés de la comunidad educativa en la mediación reparadora, algo que estos investigadores interpretan como una respuesta positiva a la necesidad de efectuar estrategias que difieran de lo retributivo.

Esto se evidencia a través de los paralelos encontrados en los antecedentes planteados por Abdou (2025), Cumings (2019), González (2021), Gwathney (2025), Javeriana (2018), Katic (2020), King (2021), Knox (2024), Quintero (2024), McQueen (2023), Rainbolt (2019), Reis y Guimaraes (2021), Sopcak (2022), Torres (2022), Twardawski (2022) y Vincent (2021); quienes identifican confianza de los maestros frente a los procesos restaurativos. Además, encontraron que los docentes reconocen en el ER. una herramienta que fortalece las relaciones, gestiona de manera positiva los conflictos y mejora la convivencia, a diferencia del método sancionatorio tradicional, que resulta poco efectivo. Sin embargo, también se consideran desacuerdos basados en ideas como la falta de tiempo para este tipo de abordaje y la impresión de que el estudiante se aprovecha del sistema para librarse de una consecuencia. Esto último podría sugerir que este cambio de enfoque requiere de capacitaciones continuas para fortalecer las percepciones frente al mismo.

Los fundamentos teóricos que han orientado esta investigación los encontramos en Schmitz (2015) y Zehr (2002), quienes sirvieron de apoyo conceptual; Hopkins (2015), quien propone una mirada de este enfoque desde dos campos de aplicación: el proactivo y el reactivo; Wachtel (2013), promotor de herramientas para la aplicación efectiva de este modelo de justicia desde el ámbito penal, que luego han sido adaptadas a múltiples escenarios.

Metodológicamente se trata de un trabajo cualitativo, abordado desde un enfoque fenomenológico hermenéutico, donde se utiliza como instrumentos para la recolección de datos entrevista semiestructurada y observación de clase. Además, para la validación y triangulación de información se usó ATLAS. ti. La muestra se realiza con 4 maestros que ejercen su labor en una institución educativa de carácter público en la ciudad de Cali. Entre los hallazgos se puede destacar tres: primero, que los maestros reconocen las bondades del ER., sin embargo, consideran que su aplicabilidad se limita a situaciones leves; segundo, falta de capacitación a los maestros y ausencia de apoyo de padres de familia; tercero, el limitado conocimiento del ER. genera temor e inseguridad para llevar su práctica al aula.

Este cometido se logra a través de cinco fases, inicialmente se diseñaron los instrumentos de entrevistas semiestructurada y guía de observación, que permitieron conocer las percepciones del enfoque restaurativo. Seguidamente se aplicaron las entrevistas y se observaron a los maestros en su ejercicio en el aula. En la tercera fase se organizó y sistematizaron los datos recolectados por medio de ATLAS.ti. El cuarto paso consistió en analizar dicha información a la luz de los objetivos.

Marco teórico

El concepto de lo restaurativo procede de la Justicia restaurativa que desarrolló Zehr (2002) en los sistemas penitenciarios juveniles de Nueva Zelanda y Canadá en la década de los noventa. Este enfoque permitía a las partes involucradas en delitos menores contar su historia y atender las necesidades de las víctimas, a la vez que el agresor o victimario se responsabilizaba por los daños causados para poder sanar las relaciones fragmentadas. En palabras de Maruna (2016), en el marco de lo restaurativo no se trata de corregir, sino de permitir que quienes han generado daño restablezcan el equilibrio, reconociendo la naturaleza socialmente construida de la justicia.

Wachtel (2013) desarrolla el concepto de una manera más general y flexible a diversos contextos y quita la exclusividad jurídica del término. Lo propone como una ciencia social que estudia la manera cómo las conexiones entre individuos participativos puede generar la toma de decisiones conjunta y sana. A esto se suma unos objetivos que puede llegar a alcanzar este enfoque desde la escuela: proporcionar liderazgo, ayudar a reducir el hostigamiento escolar o el bullying y restaurar las relaciones afectadas por los conflictos escolares.

La importancia de mitigar el acoso escolar mediante la prevención, tal y como señala Schmitz (2015), con prácticas restaurativas de naturaleza proactivas centradas en la comunidad, con acciones como el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, hace que las herramientas propuestas por Wachtel (2013) sean de gran interés. Este autor, además de hacer una exploración teórica, formula unas acciones para la reparación de las intersubjetividades y resarcir lo emocional sin acudir al castigo: reuniones espontáneas y círculos de diálogos. Esta manera de abordar los conflictos es particularmente útil, ya que, tal y como manifiesta Karp (2001), es necesario construir comunidades desde el cuidado y no del miedo, ya que las acciones sancionatorias invisibilizan a la víctima, alejándola del proceso.

Para este proyecto, la visión de Hopkins (2015) es de gran relevancia dada la prevalencia que esta autora da a la reparación de los daños ocasionados por los conflictos y al fortalecimiento de las relaciones entre individuos por encima de la sanción. Esta investigadora considera que las prácticas restaurativas implican una naturaleza proactiva, es decir, una prevención de los conflictos; también una reactiva: acciones llevadas a cabo después del incidente. Desde esta perspectiva, el rol de los educadores adquiere protagonismo y la posición o crítica de estos frente al modelo restaurativo y su idea de justicia es de vital importancia. En este orden de ideas, este enfoque exige una revisión de la manera en que los docentes median en los conflictos escolares y las orientaciones institucionales que guían sus quehaceres en el aula.

Zehr (2006) contribuye, desde el ámbito jurídico, en la conceptualización y delimitación del ER, brindando una alternativa al modelo punitivo tradicional en el manejo de delitos menores. En *El pequeño libro de la justicia restaurativa*, propone la naturaleza y pilares de este sistema, donde la víctima se convierte en el centro o eje, identificando sus perjuicios y necesidades en procura de una reparación. A la vez, Wachtel (2013) plantea una visión más práctica y extensa del concepto, pues se adapta a diversos escenarios, realiza un énfasis en la prevención y ofrece herramientas, algo significativo para el marco escolar. No obstante, para los propósitos de esta investigación, su abordaje en este último campo carece de profundidad.

La transición de lo punitivo a lo restaurativo en los claustros educativos es una tarea que requiere de esfuerzo, convicción y sobre todo conocimiento y formación. Es necesario que los maestros se involucren y participen activamente en la implementación a través de la utilización de prácticas y técnicas que dialoguen con la nueva tendencia. En Colombia el ER, alcanza su sustento jurídico en la ley 1620 de 2013, por medio de la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y adopta un abordaje de los conflictos mediante este enfoque con el objetivo de “contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural [...]” (1620, 2013), lo cual va en concordancia con la nueva visión humanista de la educación en un mundo cambiante, según lo propone la UNESCO.

Metodología

El enfoque de investigación cualitativa que orienta este proyecto, en términos de Borda (2017), se caracteriza por establecer un diálogo coherente entre los propósitos que el investigador ha propuesto y la perspectiva teórica y metodológica. Además, se aborda a través de una

orientación fenomenológica hermenéutica, que según Oré (2023) se destaca por ser un método alternativo al positivista, con una rigurosidad en la descripción y explicación del fenómeno y sus implicaciones éticas y pedagógicas en las relaciones intersubjetivas. En este caso la hermenéutica permitirá comprender e interpretar reflexivamente los significados que subyacen en las percepciones de los maestros, mientras tanto la fenomenología permite al investigador adentrarse en el contexto natural del fenómeno estudiado, sistematizarlo, comprenderlo y someterlo a un análisis a partir del establecimiento de unas categorías emergentes relacionadas con los objetivos.

Borda (2017) Sampieri (2014) señalan la relevancia de la inmersión del investigador en el contexto natural del fenómeno, la capacidad de este para interpretarlo y la naturaleza inductiva de todo el proceso. Aspectos que ocasionan que las preguntas y propósitos establecidos previamente puedan variar a medida que se obtienen y analizan los datos. Esta característica iterativa o no lineal del enfoque cualitativo posibilita que la investigación ahonde en mayor detalle en los fenómenos y que no se fuercen los resultados a una hipótesis o teoría preestablecida, que, si bien permite un primer acercamiento al problema social, no debe ser camisa de fuerza.

Muestra

La información objeto de análisis se tomará de cuatro docentes de una institución pública de Cali que se encuentra en el proceso de renovación de su manual de convivencia a partir del ER. y que en el cierre del año 2024 vio un incremento en los reportes de conflictos en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE). El establecimiento se ubica en la comuna 11 de la ciudad, sector que se caracteriza por tener barrios de estratos 2 y 3, población que constituye la mayor parte de la atendida por este colegio.

La sede en la que laboran los participantes presta servicio educativo de básica primaria y secundaria hasta grado octavo, además de tener una modalidad flexible para estudiantes con extra edad que han estado desescolarizados por algún tiempo. Para la muestra no probabilística se seleccionaron cuatro educadores teniendo como criterio el género (dos hombres y dos mujeres), la edad (oscilan entre los 24 y los 62 años), abarcar tanto primaria como secundaria y que accedieran voluntariamente a participar.

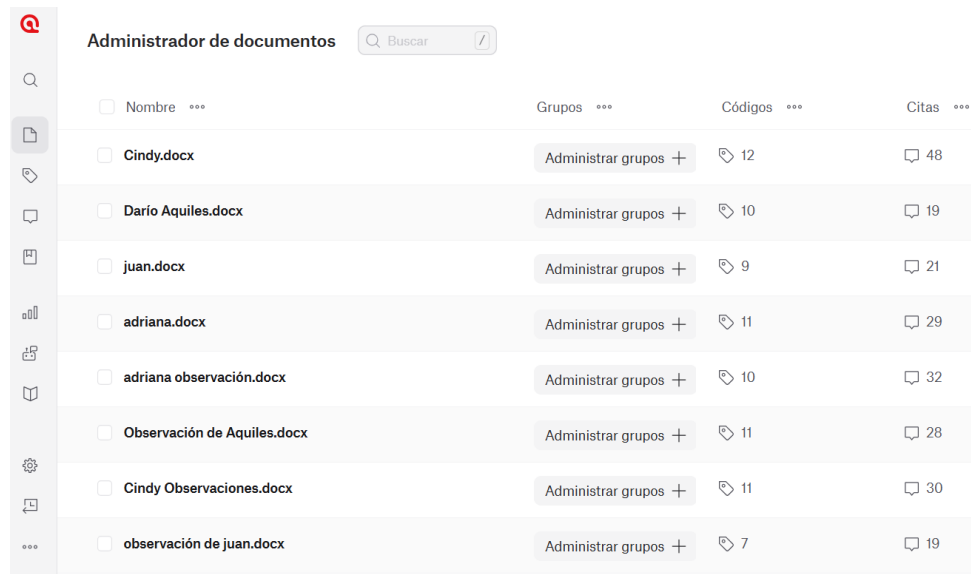
Instrumentos y procedimiento

Según el enfoque seleccionado, se utilizó una entrevista semiestructurada con 17 preguntas abiertas, una observación de clase a cada docente y el software ATLAS ti. para la validación de los datos. La entrevista fue diseñada a la luz de los objetivos y fungió como un primer acercamiento a las concepciones pedagógicas de los maestros relacionadas con el ER.; su formato posibilitó que los participantes ampliaran en detalle sus pareceres y tuvieran libertad al hacerlo. La observación permitió analizar coherencia entre lo manifestado verbalmente en la entrevista por los participantes y sus prácticas en el aula. Además, posibilitó examinar cómo sus percepciones sobre lo restaurativo influyeron en la mediación de los conflictos de los estudiantes. Por su parte, ATLAS.ti viabilizó un análisis temático, como lo propone Díaz Herrera (2018), en el cual se erigieron unas categorías emergentes que conllevaron a comprender las relaciones entre percepciones de los participantes y sus actuar en el salón de clases.

La información recabada a través de la entrevista y la observación fueron las unidades de análisis que se triangularon e interpretaron a través del tercer instrumento para establecer posibles relaciones de causa y efecto entre las posturas de los docentes con respecto al ER. y sus prácticas mediadoras en los conflictos emergidos en el aula. Dicha triangulación se realizó por medio de la creación y análisis de categorías, como las que explica Bardín (2002), las cuales resultan de la evaluación de un texto que arroja una clasificación o enumeración de ítems de sentido. Los archivos que se tomaron en consideración para dicho examen y codificación, en este caso, fueron ocho: cuatro entrevistas y la misma cantidad de observaciones.

Figura 1

Entrevistas y observaciones



The screenshot shows the ATLAS.ti web interface. On the left is a sidebar with icons for search, documents, groups, codes, and quotes. The main area is titled 'Administrador de documentos' and contains a table of documents. Each document row includes a checkbox, the document name, a 'Grupos' column with an 'Administrar grupos +' button, a 'Códigos' column with a code icon and count, and a 'Citas' column with a quote icon and count. A search bar is located at the top right of the document list.

☐	Nombre	Grupos	Códigos	Citas
☐	Cindy.docx	Administrar grupos +	12	48
☐	Dario Aquiles.docx	Administrar grupos +	10	19
☐	juan.docx	Administrar grupos +	9	21
☐	adriana.docx	Administrar grupos +	11	29
☐	adriana observación.docx	Administrar grupos +	10	32
☐	Observación de Aquiles.docx	Administrar grupos +	11	28
☐	Cindy Observaciones.docx	Administrar grupos +	11	30
☐	observación de juan.docx	Administrar grupos +	7	19

Nota: instrumentos de recolección de datos para el análisis de información. ATLAS.ti.web. 25

En el proceso de codificación de las entrevistas se identificaron 12 códigos: apoyo de los padres, características del ER, colegas frente al ER., desafíos de implementación, entendimiento ER., falta de formación, herramienta ER., impacto de la percepción, inclinación ER., inclinación a lo punitivo, percepción ER. y situaciones de convivencia. Cada uno de estos códigos están conformados por símiles o citas que permiten identificar posturas, conocimientos y percepciones que los participantes poseen del ER., por ejemplo, el código de “características del ER.” está compuesto por expresiones como: la no repetición, reparación el daño, mejorar la convivencia, entre otros. Esto da cuenta del reconocimiento de los pilares del enfoque que tienen los maestros.

Figura 2

Códigos de entrevistas

Nombre	Grupos	Citas
apoyo de los padres	factores que inciden en la implementación ER condiciones institucionales y contextuales	10
características de ER	conoce y comprende el ER	9
colegas frente a ER	factores que inciden en la implementación ER condiciones institucionales y contextuales	5
desafíos de implementación	factores que inciden en la implementación ER condiciones institucionales y contextuales	19
Entendimiento de ER	conoce y comprende el ER	7
falta de formación	factores que inciden en la implementación ER condiciones institucionales y contextuales	5
herramienta ER	conoce y comprende el ER	7
impacto de la percepción	Percepción y experiencias ER	12
Inclinación al ER	Percepción y experiencias ER	5

Nota: Relación entre códigos y categorías o grupos de códigos de entrevistas. ATLAS.ti. web 2025

A este punto la clasificación de la información en códigos me permitió organizar el volumen de datos obtenidos y encontrar patrones enfocados hacia las expresiones relevantes manifestadas por los docentes frente al ER. Sin embargo, el cauce de esta investigación no es simplemente narrar lo encontrado, sino determinar de qué manera las percepciones de los docentes influyen sobre el proceso y la implementación del enfoque restaurativo, para esto es necesario reconocer sesgos, significados o representaciones a través de estas narrativas, en palabras de Bardín (2002) “El interés no reside en la descripción de los contenidos, sino en lo que estos una vez tratados podrían enseñarnos relativo a otras cosas” (pag 29).

Figura 3
Características ER

Nombre	Nombre del doc...	Códigos	C...
☐ evitar la repetición.	juan.docx	características de ER	
☐ Para mejorar la convivencia.	Abierto Detalles juan.docx	características de ER	
☐ identificación de daños causados, la responsabilización del agresor, la reparación del daño a través de la incorporación de acciones restaurativas como son las cartas de disculpas y también acciones de apoyo colaborativo en actividades propias del ambiente escolar.	adriana.docx	características de ER	
☐ estrategias para el manejo de emociones como es el par afectivo buscando fortalecer en los estudiantes el control de sus emociones frente a los conflictos	adriana.docx	características de ER	
☐ fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa	adriana.docx	características de ER	
☐ oportunidad de expresar	adriana.docx	características de ER	
☐ reparar el daño.	adriana.docx	características de ER	

características de ER 9

entendimiento de ER 1

herramienta ER 1

En el proceso de codificación de las entrevistas se identificaron 12 códigos: apoyo de los padres, características del ER, colegas frente al ER., desafíos de implementación, entendimiento ER., falta de formación, herramienta ER., impacto de la percepción, inclinación ER., inclinación a lo punitivo, percepción ER. y situaciones de convivencia. Cada uno de estos códigos están conformados por símiles o citas que permiten identificar posturas, conocimientos y percepciones que los participantes poseen del ER., por ejemplo, el código de “características del ER.” está compuesto por expresiones como: la no repetición, reparación el daño, mejorar la convivencia, entre otros. Esto da cuenta del reconocimiento de los pilares del enfoque que tienen los maestros. Posteriormente se agrupan los códigos en 4 categorías: percepción y experiencia ER., conoce y comprende el ER., factores que inciden en la implementación del ER. y condiciones institucionales y contextuales.

Las dos primeras categorías contribuyeron a organizar información relevante que permitió dar cumplimiento al primer objetivo, de la misma manera que lo hicieron las dos categorías restantes con los objetivos 2 y 3 respectivamente. Por ejemplo, la primera categoría se compone de los

códigos características, herramientas y entendimiento del ER., los cuales contienen citas o respuestas como “fortalecer las relaciones, reparar el daño, reparar a la víctima, evitar la repetición. Etc.” De esta manera se facilitó el proceso de reconocimiento de sesgos, significados y representaciones en las narrativas de los participantes.

La misma lógica se empleó en las observaciones recolectadas a través del diario de campo donde se identificaron una serie de prácticas en común que los participantes desarrollaron con relación al ER. en el aula. Posteriormente se agrupan por similitudes y se les da el nombre de códigos, encontrando 13 de ellos: actitud con los estudiantes, actitud de estudiantes con el maestro, coherencia, dinámica de clase, herramienta ER, inclinación a lo punitivo, espacio, comunicación activa, normas de clase, proyección ante la clase, respuesta ante el conflicto, situaciones de convivencia y trato entre pares.

Acto seguido se agrupa estos códigos en tres categorías, que contribuyen a dar respuesta a los objetivos de manera consecutiva, la primer de ellas es clima y dinámica del aula; que está asociada con las formas en que se desarrolla la clase, normas de convivencia y demás, relaciones e interacciones; hace referencia a la proyección de los maestros frente a sus estudiantes, también permite dilucidar la credibilidad, autoridad y vínculo entre los docentes y los estudiantes, la última integración se da bajo el nombre de manejo de conflictos; esta categoría da cuenta de la forma como son abordadas las situaciones de convivencia que se presentan durante las observaciones.

De manera complementaria y para contribuir a dar cumplimiento a los objetivos se estableció una agrupación de estos códigos en tres categorías, que contribuyen a dar respuesta a los objetivos de manera consecutiva, la primer de ellas es clima y dinámica del aula: que está asociada con las formas de desenvolvimiento de la clase, normas de convivencia aparentes previamente establecidas por los docentes. En las relaciones e interacciones, se hace referencia a la proyección de los maestros frente a sus estudiantes y la respuesta de éstos a las indicaciones, al mismo tiempo permite dilucidar la credibilidad, autoridad y vínculo entre los docentes y los estudiantes. La última integración se da bajo el nombre de manejo de conflictos, esta categoría da cuenta de la forma como son abordadas las situaciones de convivencia que se presentan durante las observaciones, que si bien es cierto no resultan en el daño físico, ni psicológico de

ninguna de las partes, sí son distractores constantes que alteran el orden y el buen curso de las clases y en respuesta inmediata de los maestros se puede evidenciar medidas de control como los cambios constantes de puestos y en ocasiones se recurre a la amenaza de castigos.

Resultados

Para favorecer el nivel de detalle de esta investigación y garantizar la confidencialidad y el anonimato se ha designado a los maestros participantes nombres de ríos: Cali, Pance, Aguacatal y Meléndez; por ende, de ahora en adelante las citas textuales estarán acompañadas por estos pseudónimos.

Frente a las nociones que los maestros tienen del enfoque restaurativo se evidenció que reconocen pilares fundamentales del ER., y son conscientes que existe maneras alternas al modelo tradicional sancionatorio que contribuyen a la sana convivencia. Reconocieron que desde esta perspectiva se deben llevar a cabo acciones para reparar el daño, generar estrategias y actos reparadores, como lo describe R. Cali (comunicación personal, 02 de mayo 2025), “el ER. es la identificación de daños causados, la responsabilización del agresor, la reparación del daño a través de la incorporación de acciones restaurativas como son las cartas de disculpas”. Según Swank (2020), la escritura de cartas brinda la oportunidad de responsabilizarse y avergonzarse por el acto cometido y genera vulnerabilidad en el agresor en la medida que se acepte o no esas disculpas por parte de la víctima. En este orden de ideas, este participante demuestra conocer nociones reparadoras del enfoque a través de este ejercicio de las cartas.

Las observaciones de clase posibilitaron encontrar coherencias y discrepancias con respecto a la información recolectada en las entrevistas. En uno de los maestros fueron recurrentes frases como “aquí se hace lo que yo diga, son mis reglas”, exclamadas a niños de sexto de bachillerato. Otro docente, aunque no muestra un entendimiento claro sobre el abordaje del ER., sus prácticas en el aula sí estuvieron orientadas por nociones de este enfoque, pues hubo respeto y trato cordial con los estudiantes y en la dinámica de clase prestó atención necesaria a cada uno, quienes respondieron de manera positiva a las actividades propuestas. Entre tanto, otro de los sujetos observados promovió el diálogo de manera constante entre los niños de tercero de primaria, ante la necesidad que surgió entre estos al comunicarse con gritos y no respetarse los materiales de trabajo. Finalmente se halló coherencia en un participante que se mostró constantemente atento a

las necesidades de los niños de cuarto de primaria, quien invitó a la escucha activa y continua, incluso en los momentos de encuentros por fuera del aula de clase.

Los discursos implícitos de algunos de los docentes, evidenciados en la información que suministraron en las entrevistas, apuntan a una preocupación por una noción de justicia asimilada con la sanción. De manera constante los maestros concuerdan en que hay ocasiones en los cuales los conflictos pueden tener un abordaje a través del diálogo, sin embargo, en aquellos casos que se pueden tipificar como delitos, es necesario una sanción severa para salvaguardar la integridad de los demás miembros de la comunidad educativa. Así lo expresa R. Pance (comunicación personal 02 de mayo 2025) “Hay casos que deben ser sancionados, la agresión, la venta de drogas y situaciones graves.” Esta postura demuestra un rechazo del ER. como posible herramienta para mediar en situaciones en la que haya vulneración de derechos en una de las partes.

En contraste con lo anterior, R. Aguacatal (comunicación personal 02 mayo 2025) manifiesta que, si bien es cierto que lo sancionatorio se hace necesario, su efectividad es baja, porque no hay análisis del problema, ya que solo se trata de castigar. En el mismo sentido están R. Meléndez y R. Cali (comunicación personal 02 de mayo) quienes manifiestan que “mandar un estudiante para la casa puede generar que a su regreso sea más agresivo, por ende, se debe tomar el tiempo para dialogar con el estudiante y generar reflexión”. Si bien estas afirmaciones demuestran una apertura necesaria para la implementación del ER., estos participantes concuerdan que en situaciones graves no es posible solamente restaurar.

En las observaciones de clases los maestros intervinieron situaciones de convivencia leves o tipo I, tal y como se caracterizan en la ley 1620. En estos escenarios se evidenciaron algunas medidas con efectos inmediatos que no atacan la raíz del problema, aunque en algunos casos, ni siquiera eso: asignación de deberes extras, reconvención verbal, estigmatización o exposición del sujeto, entre otras. Verbigracia algunas prácticas de R. Meléndez (observación 02 de junio 2025), quien cambia de ubicación constantemente a un educando con inconvenientes para relacionarse con lo demás sin lograr un resultado esperado, pues el problema reencarna o muta en diferentes incidentes durante la sesión analizada. Expresiones como “les voy a poner una tarea de 100 hojas sino se callan y les voy a bajar nota a esta tarea” fueron recurrentes. No obstante, en otros

participantes se percibieron actuaciones en las que la mediación a través del diálogo reparador y horizontal fue protagonista en todo el proceso, como en los casos de R. Pance y R. Cali.

En estas observaciones se identificó que la actitud de los estudiantes frente a sus docentes estuvo mediada por el trato que estos entregan, así se percibió en las actuaciones de R. Cali y R. Aguacatal, quienes, con un tono de voz firme, pero respetuoso y afable, produjeron en los chicos un ambiente de confianza que les permitió expresar sus necesidades. La primera, por acompañar el grupo cuarto de primaria, fue cariñosa y los niños respondieron de manera recíproca, abrazándola. En el caso de R. Pance, utilizó un vocabulario adecuado para niños de tercero de primaria, mostró interés por sus necesidades y estuvo atenta a la respuesta de los educandos en la dinámica de clase; aunque su proyección de autoridad en momentos se vio debilitada porque permaneció sentada y fue poco dinámica o activa.

Por su parte R. Meléndez generó efectos adversos en las respuestas de sus estudiantes, su tono de voz fuerte, que recuerda a los estudiantes constantemente su relación de subordinados, proyecta un autoritarismo que exige un fuerte autocontrol en los jóvenes. Locuciones como “ubícate, estás desenfocado, hiciste la tarea mal, no me interesa, sino te comportas te sales de mi clase” (observación 02 de junio de 2025); fueron recurrentes y arrastraron a los jóvenes a un desafío a la autoridad del maestro que fue en detrimento de alcance de los propósitos de la clase. Su discurso y quehacer en el aula fueron coherentes, pues según su parecer el maestro debe ser drástico con los problemas de convivencia “serios” y actuar en consecuencia. En las dinámicas de su clase utilizó métodos coercitivos para lograr atención: una libreta para apuntar los nombres de aquellos que no prestaban atención para bajar sus notas evaluativas o la exigencia de ponerse de pie al ingreso del docente.

Algunos de los participantes dejaron ver en sus actuaciones profesionales y percepciones sobre la manera de mediar en los conflictos en el aula una dicotomía entre lo punitivo y el enfoque restaurativo, en donde lo primero termina imponiéndose, particularmente en casos en los que el problema reviste mayor importancia por sus consecuencias. Parecer alimentado por las mismas directrices o protocolos institucionales establecidos en el manual de convivencia del colegio o por prejuicios. En consecuencia, fue repetido encontrar respuestas como las de R. Pance (comunicación personal 02 de mayo 2025) “Hay casos que deben ser sancionados: la agresión, la

venta de drogas, situaciones graves”. Según su manera de ver las cosas, la disciplina en el colegio debería ser más severa porque en el sector público hay mayor permisividad en el privado.

La transición de un modelo de convivencia centrado en lo sancionatorio a un enfoque retributivo en las instituciones educativas exige de un gran esfuerzo de varios de los integrantes de las escuelas y en varios frentes. No basta con las buenas intenciones o la voluntad de quienes intervienen directamente, sino de infraestructura e inversión. Frente a esto, los participantes manifestaron que la renovación debe ir acompañada de recursos, capacitaciones y buenos deseos. Además, consideraron que un conocimiento exhaustivo de la comunidad, y en particular de las familias, es indispensable para implementar efectivamente el modelo de justicia en la escuela reglamentado por la ley 1620, pues en muchos casos las primeras objeciones u obstáculos vienen de parte de estos.

R. Meléndez (comunicación personal 02 de junio 2025) afirma que “los padres están convencidos que sancionar a la persona va a educar porque la comunidad no está enseñada a ese enfoque.” En este sentido se puede señalar que hay una ausencia de difusión de información, pero no solo entre los acudientes, sino también entre los maestros. Según R. Aguacatal y R. Cali (comunicación personal 02 de junio 2025) “no ha habido capacitaciones, hay poca orientación y recursos. Es necesario que se trabaje desde el contexto real.” Lo que puede interpretarse como una desatención por parte de la secretaria de educación al no priorizar una implementación real del ER. que no lo deje relegado al mero discurso burocrático. Se suma a los desafíos antes citados la falta de personal especializado que guíe a los docentes e institución en el proceso de implementación, así lo expresa R. Meléndez (comunicación personal 02 de junio 2025), “necesitamos que las personas profesionales de varias especialidades lleguen a la institución, pero no una para diez mil estudiantes.”

En definitiva, los resultados nos permitieron conocer las percepciones de los maestros en torno al enfoque restaurativo, las cuales se han construido a través de su experiencia profesional, en donde se evidencia un conocimiento básico y elemental del ER., algo que devela también imposibilidades institucionales y administrativas para gestionar positivamente la transición de lo sancionatorio a lo restaurativo o al menos considerar un modelo mixto. Esto se vio reflejado en

las dinámicas del aula, el trato, la proyección ante los estudiantes y las herramientas utilizadas para mediar situaciones que pudieron dañar el clima escolar.

Discusión

Los instrumentos seleccionados permitieron visualizar las percepciones que los participantes tienen del enfoque restaurativo, las cuales están relacionadas con sus posturas frente al castigo y un sistema de justicia punitivo. Los docentes consideran que el ER. puede contribuir a la generación de conciencia y responsabilidad, no obstante, en situaciones en las que la integridad de una de las partes se ve comprometida, este enfoque podría enviar un mensaje de impunidad a la comunidad. En este orden de ideas, este sistema de justicia solo podría funcionar como una herramienta complementaria en la gestión de los conflictos graves de la escuela.

Los maestros consideraron que, ante conflictos difíciles, que escalan en actos violentos, el sistema punitivo ofrece soluciones inmediatas, mientras que las del ER. toman demasiado tiempo y esto repercute negativamente en su efectividad. Según R. Pance (Comunicación personal, 06 de junio 2025) “lo restaurativo no siempre funciona porque a veces hay que dar demasiadas oportunidades antes de actuar, aunque en otras sí podría dialogarse, todo depende de la situación que se presente”. Por su parte R. Cali (Comunicación personal, 06 de junio 2025), quien mostró mayor apertura frente a lo restaurativo, manifestó “el enfoque restaurativo ayuda a que los estudiantes entiendan el impacto de sus acciones y desarrollen habilidades socioemocionales, aunque en situaciones de convivencia tipo III solo es efectivo en casos puntuales.” En este sentido, este hallazgo tiene correspondencia con lo expuesto por Cumings (2019), quien encontró que los docentes consideran una pérdida de tiempo el modelo y no lo utilizan, ni lo recomiendan.

Los conflictos de la escuela clasificados como tipo III, según la ley 1620, son aquellos en los que se presume la conformación de un delito. Para los participantes este tipo de acciones no se deben abordar desde lo restaurativo dada su poca eficacia frente actos de violencia o en los que está en riesgo una de las partes. Esta posición parte de una concepción parcial y reactiva del enfoque restaurativo, que considera solo la etapa de atención del suceso, no la prevención y promoción previas al mismo. Recordemos que Wachtel (2013) dice que el objetivo de las prácticas restaurativas es desarrollar una comunidad capaz de manejar los conflictos y las tensiones reparando el daño y forjando relaciones. En este sentido, la percepción negativa de los maestros podría cimentarse en la desinformación frente al sistema.

Esta prevalencia de la dimensión reactiva del modelo genera que los educadores no busquen estrategias que fortalezcan el tejido social representadas en acciones que propicien la conciencia y la no repetición. Para Davis (2023) el éxito del ER. radica en su naturaleza proactiva: acciones que fortalecen la prevención y promoción. Para este investigador, el trabajo fuerte del enfoque (alrededor de un 80%) estriba en esta etapa del sistema. Por su parte Twardawski (2022) encontró que la prevención no tiene acogida positiva entre el estudiantado, ya que pondría en evidencia sus relaciones de poder. En este contexto, se puede presumir que el éxito del ER., y su posterior acogida por los participantes de esta investigación, depende en gran medida en el énfasis que se realice de las acciones proactivas.

No obstante, en este componente preventivo el factor tiempo juega un papel importante para los participantes a la hora de considerar lo restaurativo como práctica resolutoria de los conflictos en el aula. En la consideración de estos, su aplicación exige un lapso prolongado que va en detrimento del espacio de la clase destinado a lo curricular. Ante este impase, la herramienta inmediata para los maestros es la sanción, como manifestó R. Meléndez (Comunicación personal 02 de mayo 2025) “Se amenaza con la nota porque no hay espacio para reflexionar porque toca parar la clase y termina ganando el estudiante. Cuando son situaciones graves se debe acudir a lo punitivo”. Este hallazgo podría sugerir que los docentes desconocen la complementariedad de lo retributivo y lo restaurativo. Zehr (2010) señala que las prácticas reparativas no tienen por qué ser una alternativa al aislamiento o el envés de lo retributivo, puede ser complementario a través de herramientas que permitan la reparación de daños y esclarecimiento de la verdad.

Estudios como el de Rainbolt, Fowler, Mansfield (2019) plantean que, desde una perspectiva integral, el ER. requiere de tiempos prolongados para producir cambios considerables en la manera cómo la comunidad gestiona los conflictos. En esta investigación, contextualizada en el Atlántico medio de Estados Unidos, los docentes recibieron apoyo y capacitaciones y se les realizó seguimiento durante 5 años. Dentro de los resultados importantes se encuentran la identificación del parecer de los maestros frente a este sistema de justicia, quienes manifestaron su inconformismo por el tiempo transcurrido entre la implementación de las prácticas restaurativas y la obtención de resultados. Desde esta perspectiva, hay un punto de encuentro con el presente proyecto en donde los participantes también encuentran en el factor tiempo un obstáculo para la implementación del ER.

Para los participantes, otro factor que incide negativamente en la implementación de lo restaurativo en la escuela colombiana radica en la carencia de capacitaciones y apoyo por parte de expertos en la materia. Lo antes señalado por R. Meléndez así lo indica (Comunicación personal 02 de junio 2025) “Necesitamos que los profesionales de varios campos lleguen a la escuela y lo hagan en un número que dé abasto con toda la comunidad.” Lo cual se complementa con lo expuesto en Estados Unidos por Pulido (2013), quien afirma que para la instauración de este sistema de justicia en la educación se requiere de una red de apoyo. Ello en un contexto, el norteamericano, en el que la comunidad no se encuentra totalmente desprovista de colaboraciones que fortalecen el conocimiento y entendimiento del ER. Lo que hace comprensible el llamado de auxilio de los educadores en Colombia, donde las instituciones públicas adolecen de muchas necesidades en cuanto a infraestructura y formación sobre este tema.

Una red de apoyo conformada por expertos en la materia posibilita identificar y contrastar cómo los sujetos resuelven sus diferencias no solo en el entorno estudiantil, sino en su hogar. El proceso restaurativo implica el reconocimiento de asistencia al menor cuando ha tenido comportamientos inadecuados para que gestione de forma positiva sus conflictos y sea un participante más activo en el proceso (Pulido, 2013). En este procedimiento es importante también involucrar a las familias para que se habitúen con el sistema y lo repliquen en casa. Según R. Meléndez y R. Pance (Comunicación personal 02 de junio 2025) “La comunidad no está enseñada a este enfoque, incluso son los mismos padres los que piden la sanción.” La asistencia de especialistas a familias y estudiantes de la comunidad educativa posibilitaría un refuerzo de las prácticas restaurativas desde casa en procura de fortalecer la autonomía de estudiantes y conocimientos de cuidadores de esta forma de impartir justicia.

La secretaría de educación de Cali emitió un comunicado en el que informa que el día 28 de febrero del presente año realizó una capacitación, en alianza con la ONU, a los representantes del comité de convivencia escolar con el propósito de brindar herramientas funcionales en el ER. No obstante, como ya se ha mencionado, los participantes manifiestan la necesidad de formaciones en la materia debido a que lo que saben lo han leído o escuchado de forma autónoma. Según R. Cali (Comunicación personal 02 de mayo 2025) “No he recibido ninguna capacitación por parte de la secretaría de educación, no hay acompañamiento, ni recursos para implementarlo.” Es

importante asegurar que las jornadas de formación lleguen a todos los establecimientos educativos y a todas las personas involucradas para evitar la fuga de información relevante y que se sigan utilizando métodos sancionatorios como único recurso de abordaje. Para Mahama (2025) el desconocimiento de los profesores es uno de los factores que influye en que estos acudan a lo punitivo como principal mecanismo para impartir justicia. Es particularmente llamativo que docentes colombianos manifiesten desconocer el ER. si consideramos que el sistema educativo del país tiene en la ley 1620, una ordenanza de naturaleza restaurativa, el faro que regula los procesos de convivencia de las escuelas.

Por otro lado, el elemento volitivo de las partes es importante en la implementación del sistema restaurativo, es el principal punto de partida para realizar acciones reparadoras. Sin embargo, la carencia de voluntad o compromiso de algunos acudientes frente a los procesos formativos de sus hijos trunca las iniciativas. Al tratarse de menores de edad, es necesario la autorización de padres de familia o cuidadores, los cuales, según los participantes, son poco comprometidos y no tienen información frente alternativas distintas al castigo para solucionar conflictos en el hogar. Esto aunado a la carencia de psicólogos y trabajadores sociales propician que cualquier emprendimiento de este modelo alternativo falle irremediablemente o se logre de manera parcial.

La falta de intención también se presenta de parte de las entidades reguladoras del sistema educativo en la ciudad, puesto que la divulgación de información relacionada con el ER., a través de profesionales de apoyo y capacitadores, es prácticamente inexistente. Según R. Meléndez (comunicación personal. 28 de mayo 2025) “Necesitamos que los profesionales lleguen a la institución, pero no uno para 10.000 estudiantes y de varias especialidades, teniendo en cuenta que tenemos estudiantes de extra edad”. Hopkins B (2019) manifiesta que Reino Unido ha adelantado planes de formación en enfoques restaurativos a profesionales de la justicia, trabajadores sociales, psicólogos, cuidadores y demás para garantizar una implementación exitosa. El deseo de que este sistema llegue a los colegios debe provenir de varios grupos sociales: ministerio, entidades territoriales, directivas, maestros y cuidadores para combatir el arraigo cultural de nuestro país que relaciona justicia con castigo o sanción.

Un cambio de paradigma exige de un apoyo multidimensional, análisis de campo e implementación de planes piloto en las instituciones. Un ejemplo claro de esto último se puede apreciar en lo realizado por Comité Municipal de Convivencia Escolar (2018) en colegios de la

ciudad de Cali denominado “Reto pedagógico y humano: Experiencias significativas en la implementación de prácticas”. En esta experiencia, centros estudiantiles como Humberto Jordán Mazuera, realizaron acciones restaurativas medidas por la música y la troba. A este esfuerzo se unieron docentes, directivas y equipos de profesionales de la universidad Javeriana, quienes orientaron el proceso para hacer la transición de lo punitivo a lo reparador de una forma menos abrupta.

La escasez de formación, acompañamiento y apoyo por parte de los padres de familia fueron los principales obstáculos que lograron identificarse en los diversos relatos de los maestros. Aunque cabe resaltar que los alcances de este proyecto presentan un limitante en este sentido, pues no se incluyeron las percepciones de familias o acudientes, lo cual hubiese sido un insumo de contraste importante. Por lo demás, es necesario la voluntad de toda la comunidad educativa, campañas gubernamentales que promuevan el modelo y la intervención de profesionales idóneos para ayudar en el proceso de transición de manera orgánica en procura de un ER. que no haga presencia solo en la normatividad o los manuales de convivencia, sino en la cotidianidad de las aulas.

De acuerdo con los hallazgos encontrados en los instrumentos utilizados se pudo evidenciar que la percepción del ER. de los maestros participantes es un factor determinante para el abordaje de conflictos de convivencia a través de este. La falta de capacitación puede generar que los profesores en la práctica no se sientan seguros de aplicar herramientas restaurativas, desencadenando acciones más afines con el método sancionatorio. “Hay que darle demasiadas oportunidades antes de actuar, no sé si eso ha permitido que los niños sean un poco más indisciplinados (R. Pance. Comunicación personal 02 de mayo 2025). Esto muestra una visión de la resolución de los conflictos centrada en el castigo que desdibuja el ER y lo asimila como un método sin consecuencias y permisivo, algo que impide su arribo a las aulas de clase.

Otro hallazgo importante es la identificación del diálogo como herramienta casi exclusiva de los maestros al momento de usar técnicas de justicia no sancionatorias. Su uso se reduce a una fase previa del castigo y es el único instrumento del ER. aplicado en los problemas de convivencia. “Si ya la falta es tipo III, ya no se puede manejar con un círculo de diálogo [...] no puede ser que la embarro y vuelvo y dialogo” (R. Pance. Comunicación personal 28 de mayo 2025). Este descubrimiento confirma lo afirmado por Katic (2020), quien sostiene que las estrategias más

usadas por los profesores en EE.UU. y Canadá son los círculos restaurativos. “Cartas de disculpas, tareas colaborativas y uso de técnicas como el par afectivo para el control de las emociones son las estrategias a las que se acude” (R. Cali. Comunicación personal 28 de mayo 2025). La figura del par afectivo mencionada por la participante es una de las estrategias más implementada en las escuelas de los Estados Unidos. Según Samimi (2023), en este país se usa esta herramienta para abordar conversaciones incómodas para sanar emociones y contribuir con la convivencia.

Las observaciones de clase permitieron contrastar lo manifestado por los docentes en las entrevistas con sus prácticas pedagógicas. En algunas de estas se identificó que existe concordancia entre el discurso y la realidad de sus clases. En el caso de R. Cali fue particularmente así, la relación cordial con sus estudiantes, su atención periférica de los niños, su tono de voz, su proyección de la autoridad y el respeto con cada uno de ellos son una muestra de ello. Aunque en la observación no se presentaron incidentes de consideración o graves donde pudiera emerger el ER., sí hubo momentos de interrupción de la clase por conflictos menores en los que la docente escuchó los inconformismos y trató de mediar la situación a través del diálogo.

En las prácticas de aula de R. Meléndez también se evidenció concordancia entre discurso (alejado de lo restaurativo) e intervención en el aula. Esta se caracterizó por tener una fuerte naturaleza conductista cimentada en una relación jerarquizada entre docente y estudiantes. Expresiones con poca apertura al diálogo, amenazas con las actividades, la nota y la libreta de apuntes fueron recurrentes durante la clase: “Si no hacen silencio les voy a poner una tarea de 100 hojas. No me interesa, son mis reglas. ¿Usted viene a jugar o a estudiar? si no se ubica se sale de clase” (Observación 2 de junio 2025). Como se puede apreciar, no existe una apertura al diálogo en la que el estudiante asuma un rol más participativo en la resolución de los conflictos. Se impone el orden a partir del usufructuar de un rol asignado socialmente para, según Foucault (1975) corregir conductas mediante procedimientos disciplinarios y punitivos.

Vale aclarar que este participante fue ambiguo en sus respuestas cuando se le indagó acerca del ER., lo que podría sugerir desinformación frente al modelo o incomprensión sobre su funcionamiento: “Como uno trabaja con la comunidad, bien, mal o regular, etc. He sabido conllevar y sé en qué momento debo aplicar el enfoque, en qué momento debo estirar la pista y

en qué momento debo ser drástico” (R. Meléndez, comunicación personal, 28 de mayo 2025). También es clave resaltar que para este docente el cumplimiento de las normas es un factor innegociable durante sus clases: “Algunos quieren como mandar sobre algunas normas que hay en la institución, y en especial en este colegio” (R. Meléndez, comunicación personal, 28 de mayo 2025). Esta conducta insistente en la relación jerárquica y el cumplimiento de las normas por parte del maestro podría sugerir incapacidad para aplicar el sistema de justicia reparador más que rechazo o prejuicio hacia el mismo.

Las prácticas antes descritas difieren de lo que el ER. propone para resolver los conflictos en el aula y regular las relaciones interpersonales. En el ejemplo anterior, aunque los impases fueron leves y no fue posible observar la resolución de un conflicto que escalara, sí se percibió un intento por forjar el comportamiento del sujeto a partir de la imposición y el autoritarismo: ausencia de diálogo, de consensos, intolerancia y órdenes severas fueron los instrumentos protagonistas que estuvieron en procura de mantener un orden inquebrantable. Estrategia aparentemente ineficaz, puesto que los individuos subordinados expusieron una disposición displicente y poco comprometida con lo que el docente pretendía.

Estas acciones poco aportan a la reflexión y construcción de la sana convivencia, su propósito está en el control, no en la promoción de un ambiente de tolerancia, para ello, el maestro debe ser facilitador o mediador que guíe a través del ejemplo. En palabras de Hopkins (2015), “para que las intervenciones restaurativas funcionen, todos los miembros de la escuela deben suscribir los principios y valores que sustentan la intervención y utilizar estos principios a diario en sus interacciones” Tampoco es suficiente llevar a cabo prácticas reparadoras con el alumnado mientras el mismo docente no es en sí mismo restaurativo. Como lo manifiestan Davis (2023), se es restaurativo a través de las intenciones, sanas interacciones y respuestas positivas ante diversas situaciones. En otras palabras, el ER. involucra a todos los miembros de la comunidad y esto exige sacar del imaginario de algunos maestros una escuela cimentada en las jerarquías y relaciones de poder.

En contraste con el participante anterior, está R. Aguacatal, quien manifestó desconocer y no estar interesado en el enfoque restaurativo. No obstante, la observación a su quehacer pedagógico permitió identificar principios propios del ER.: respeto por el otro, interacciones horizontales y promoción del diálogo como herramienta para solucionar conflictos. En el aula,

los estudiantes expusieron una actitud de escucha y respeto hacia las indicaciones de quien dirigía. El caso particular de este participante podría sugerir que lo restaurativo, más allá de simplemente establecer protocolos o preceptos sobre la resolución pacífica de conflictos, exige de una actitud hacia el otro, un reconocimiento de su ser.

Los instrumentos del presente proyecto permitieron identificar que las ideas preconcebidas por los participantes acerca del ER. supeditaron sus prácticas en el aula al momento de mediar en los diferentes conflictos. Factores como la desinformación, los prejuicios y los roles asumidos y asignados al otro, fueron claves a la hora de los docentes establecer en sus quehaceres una cultura restauradora. También cabe destacar que la imagen del enfoque está fuertemente asimilada en su fase final, omitiendo fases previas como las de la promoción y prevención. En general, en ninguno de los casos observados se presentaron situaciones de convivencia que propiciaran la activación de rutas de atención, sin embargo, desde la función proactiva del ER., sí se pudo evidenciar que dos participantes inculcaron una cultura que podría enmarcarse en el sistema reparador. Las percepciones hacia el enfoque inciden directamente en las prácticas docentes, no basta con manifestar disposición abierta hacia la implementación del ER., también es necesario que el maestro sea un referente en la construcción de una identidad colectiva delimitada por una idea de justicia no sancionatoria. Construir relaciones pacíficas a través del ejemplo sin que esto implique la reconfiguración de la figura del maestro como autoridad.

Conclusiones

A través de los hallazgos encontrados en la triangulación de la información recabada con los instrumentos, se puede afirmar que las percepciones o impresiones de los maestros sobre el ER. ejercen un influjo en la implementación del mismo en la institución educativa. Los participantes observados en este proyecto expresaron un conocimiento parcial del enfoque, algo que en algunos casos orientó sus prácticas pedagógicas: poca conciliación, imposiciones y énfasis en relaciones jerarquizadas. Aunque todos los docentes reconocen que el ER. permite reparar el daño ocasionado, fortalecer las relaciones y que su implementación es muy importante para la escuela, también coinciden en que es un enfoque inviable para abordar situaciones graves, ya que estos merecen una sanción severa, lo cual demuestra un conocimiento limitado del enfoque.

Si bien las impresiones de los profesores sobre el modelo son una primera dificultad para la exitosa implementación de este sistema de justicia en la escuela, también los son la falta de voluntad de parte de las entidades encargadas de la administración de la educación, tanto a nivel local como nacional. La carencia casi absoluta de capacitaciones a los maestros y la falta de acompañamiento de profesionales de apoyo que orienten las prácticas en el aula (psicólogos y trabajadores sociales) fueron un común denominador señalado por los docentes a la hora de comunicar sus ideas sobre el ER. A esto se suma las apreciaciones de las familias sobre lo que es justicia, muy relacionada para ellas con lo punitivo. Algo que limita la mediación de los profesores, pues los tutores de los niños, niñas y adolescentes en muchos casos presionan para que haya una sanción sobre quien se ha equivocado. En este sentido es válido afirmar que los adultos ajenos a la escuela conciben el modelo ineficaz, al igual que los educadores, por su desconocimiento parcial o total del mismo. Todo esto demuestra que la transición de lo punitivo a lo restaurativo requiere esfuerzos de toda la comunidad educativa y de los recursos del Estado para facilitar las capacitaciones y el apoyo de personal idóneo que oriente estos procesos.

El desconocimiento del ER. de los educadores tiene un impacto no solo en los prejuicios o apreciaciones del modelo, sino en las prácticas de los profesionales, ya que estas se limitan a unas pocas herramientas que, sin saberlo, podrían componer el abanico de opciones para implementar el modelo: círculos de la palabra y diálogo para exploración de emociones. El conocimiento del sistema restaurativo se restringe a unas breves nociones entorno a la definición, no hay claridad sobre cómo ejecutarlo ni cuáles acciones forman parte de su intervención en los conflictos escolares. El resultado de todo esto es una implementación apenas bosquejada en el Manual de convivencia que sigue algunos preceptos de la ley 1620 de 2013 o un modelo híbrido que apenas si se abre espacio en un sistema sancionatorio.

El principal aporte de esta investigación fue conocer las percepciones de los maestros frente al enfoque restaurativo en la escuela, lo cual deja en evidencia una distancia entre lo percibido y el marco conceptual que encierra lo restaurativo. Además, permitió ver cómo estas percepciones influyen directamente en su quehacer profesional. También se dejan expuestos los diversos obstáculos identificados por los profesores que se deben considerar a la hora de afrontar una transición hacia prácticas restaurativas en cuenta contextos específicos. En cuanto a los limitantes de este proyecto se encuentran que la muestra es pequeña, teniendo en cuenta el nivel

de análisis y detalle de la misma, en este mismo sentido hubiera sido muy enriquecedor conocer y contrastar las percepciones de estudiantes y padres de familia, cuyo aporte hubiera sido muy valioso para tener una comprensión holística de este desafío que enfrentan las escuelas.

Referencias

- 1620, L. (2013). *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la*. Capítulo I.
- Abdou , Mayworm. (2025). “RJ is About Learning How to be Together”: A Qualitative Study of School-Based Restorative Justice and Pandemic Recovery. *Contemporary School Psychology*.
- Ángeles y Rojas. (2024) Reinserción social de adolescentes y aplicación de la mediación con enfoque restaurativo. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología* Vol. X. N°19.
- Bardín, L. (2002). *El análisis de contenido*.
- Borda, P. D. (2017). *Instituto de investigaciones GINO GERMANI*. Obtenido de <https://iigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/DHIS2.pdf>
- Cumings, R. S. (2019). *High school teachers’ perceptions of restorative discipline practices. The University of North Carolina*. NASSP Bulletin, 103(2), 158-182.
- Davis, G. S. (2023). Development and validation of a multi domain survey assessing student experiences. *Contemporary Justice Review*, 147.
- Díaz Herrera, C. (2018). *Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual*. Revista General de Información y Documentación,, 119-142.
- Foucault. (1975). *Vigilar y castigar; el nacimiento de las prisiones*. Siglo XXI editores.
- González y Rivas (2021) Prácticas restaurativas para la resolución de conflictos en el ámbito escolar: una. *Código científico, Revista de investigación*. Vol2 Num1
- Guimarães, R. y. (2021). *Direitos Humanos E JUSTIÇA Restaurativa Nas Escolas: o que Pensam os Professores*. Educação em Revista|Belo Horizonte.
- Gwathney, A. N. (2025). Through a social workers lens: examining school. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 194-205.
- Hilbig (2022). Comparing Teachers’ and Students’ Perspectives on the Treatment of Student Misbehavior. *Social Justice Research*.
- Hopkins, B. (2015). De La Justicia Reparadora A La Cultura Reparadora. *The Asistent Social* No 4/2015 pp. 19-34
- Karp (2001). Restorative Justice in School Communities. *Youth & Society* · , 249-272.

- Katic, L. (2020). A Systematic Evaluation of Restorative Justice. *Journal of School Violence*, 579-593.
- King, Hillis (2021). Mindsets matter for equitable discipline: Aligning. *Middle School Journal*, 14-24.
- Knox, Garnett, Kervick (2024). Exploring educator and school professional. *Contemporary Justice Review*, 5-23.
- Mahama, I. (2025). Toward Restorative Justice Models in Education: Exploring K-12 Teachers' Perspectives in Ghana. *Child & Youth Services*.
- Maruna, S. (2016). Desistance and restorative justice: it's now or never. *Restorative Justice*, 289–301.
- McQueen, S. S. (2023). x Servicios para niños y jóvenes 45 (3), 430–457
- Oré Cierito, L. E. (2023). *Análisis de investigaciones con Diseño fenomenológico: Fenomenología hermenéutica*. Revista de Investigación Científica y Tecnológica.
- Pulido (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar:. *anales de psicología*, 385-392.
- Quintero y Echeverry (2024) Propuesta de intervención psicopedagógica orientada a la gestión del conflicto escolar en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo desde un enfoque restaurativo. experiencia de aplicación en el bachillerato *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación Vol. 9 N° 1*
- Samimi, Tyler (2023). Restorative practices and exclusionary school discipline: an integrative review. *Contemporary Justice Review*, 28-47.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*.
- Schmitz (2022). El enfoque restaurativo para la construcción de paz desde la escuela. *Escuela y Pedagogía*, 11
- Secretaría de Educación de Cali (28 de febrero de 2025). Obtenido de <https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/184762/la-justicia-restaurativa-llegara-a-las-aulas-de-clase-a-traves-de-los-comites-de-convivencia-escolar/>
- Sopcak, K. H. (2022). Building a Culture of Restorative Practice and Restorative Responses to Academic Misconduct. En S. E. Christensen, *Academic integrity in Canadá* (págs. 553-571). Edmonton.
- Swank, (2020). A Case Study of the Implementation of Restorative. *RMLE Online*, 1-9.
- Torres. (2022). *Abrir la Escuela al Enfoque Restaurativo*. Escuela y Pedagogía, Edición 11.

- Twardawski, H. (2022). Comparing Teachers' and Students' Perspectives on the Treatment of Student Misbehavior. *Social Justice Research*.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común actual?* Francia: Ediciones UNESCO.
- Universidad Javeriana. (2018). *Reto pedagógico y humano: experiencias significativas en la implementación de prácticas restaurativas en la escuela*. Obtenido de <https://herramientas.educapaz.co/wp-content/uploads/2022/10/Experiencias-Restaurativas-IEO-Cali-2018.pdf>
- Vaandering, M. &. (2012). Restorative Justice: Pedagogy, Praxis,. *Journal of School Violence*, 140-141.
- Vaandering, M. (2012). Restorative Justice: Pedagogy, Praxis,. *Journal of School Violence*, 140-141.
- Vincent, J. I. (2021). Introducing restorative practices into high. *Contemporary Justice Review*, 409-435.
- Wachtel, T. (2013). *Definiendo Qué es Restaurativo*. Obtenido de Institute for restaurative practices: <https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf>
- Zehr, H. (2006). *El Pequeñolibro De La Justicia Restaurativa*. Good Books.