

Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa

*Carolina Gutiérrez de Piñeres Botero**, *Lorena Bocanegra***, *Robert Tovar****

RESUMEN

Recibido: 4 de mayo de 2011
Evaluado: 10 de junio de 2011
Aceptado: 18 de julio de 2011

En este trabajo se hace una revisión conceptual sobre la resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. Dado que la violencia que se genera en contextos escolares no tiene una respuesta fácil, las prácticas restaurativas se constituyen en una opción novedosa que podría reemplazar ciertos mecanismos tradicionales de solución de conflictos.

PALABRAS CLAVE

Resolución de conflictos, conflicto, justicia restaurativa, programas de justicia restaurativa, escuela.

* Docente investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás, Especialista en Psicología Jurídica, candidata a Magíster en Psicología Jurídica, candidata a Doctora en Psicología con énfasis en Neurociencia Cognitiva. Directora del proyecto "Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa", financiado a través del fondo de investigación (FODEIN) de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: carolingutierrez@usantotomas.edu.co

** Auxiliar de investigación. Estudiante de Psicología en la Universidad Santo Tomás.

*** Auxiliar de investigación. Estudiante de Psicología en la Universidad Santo Tomás.

Conflict resolution in school from the principles of the restorative justice

Carolina Gutiérrez de Piñeres Botero, Lorena Bocanegra, Robert Tovar

ABSTRACT

This article makes a conceptual review on conflict resolution at school from the principles of restorative justice. Given that violence that is generated in school contexts has no easy answer, restorative practices could be a new option to replace traditional mechanisms of conflict resolution.

KEYWORDS

Conflict resolution, conflict, restorative justice, restorative justice programs, school.

Recibido: 4 de mayo de 2011
Evaluado: 10 de junio de 2011
Aceptado: 18 de julio de 2011

INTRODUCCIÓN

El presente producto de investigación hace parte de un proyecto presentado a convocatoria en la Universidad Santo Tomás en noviembre de 2007. Tal proyecto fue desarrollado durante el 2008 y se tituló “Proyecto piloto de desarrollo de un programa de solución de conflictos en la escuela basado en los principios de la justicia restaurativa”.

En la primera fase del proyecto se realizaron tres tareas: una revisión teórica, la construcción de un instrumento a partir de la técnica de redes semánticas y el diseño del programa de solución de conflictos en la escuela con base en los principios de la justicia restaurativa.

Así, la investigación profundizó a partir de distintos autores sobre cómo los principios de la justicia restaurativa pueden aplicarse en la escuela para generar nuevas formas de resolución de conflictos. De igual manera, buscó alimentar la línea Fray Bartolomé de Las Casas, a través del diseño e implementación de un modelo de resolución de conflictos en medios educativos, sociales y familiares, con el cual se pretendía dar respuesta a los conflictos mediante el consenso de todos los actores involucrados.

A raíz del incremento del acoso entre pares –también conocido como *bullying*–, de la violencia escolar y de la exclusión, en diferentes países se han venido desarrollando estrategias y prácticas de resolución de conflictos en la escuela, las cuales buscan ser más incluyentes, integradoras y restaurativas.

La existencia de conflictos en el interior de ambientes educativos no es extraña. No obs-

tante, las formas violentas de resolverlos resultan inadecuadas y agudizan lo que pudo haber sido resuelto de forma pacífica, eficiente, oportuna, o de lo que se pudo haber obtenido una ganancia para todas las partes involucradas. En este sentido, los principios que dan sustento a la justicia restaurativa son un elemento novedoso en la resolución de conflictos, al promover valores que otras formas de resolución no han permitido originar y al posibilitar, por supuesto, la disminución de la violencia en la escuela.

Los programas basados en estos principios permiten, además, involucrar no sólo a los estudiantes y docentes, sino a toda la comunidad académica, incluyendo padres de familia, directivos, comunidades religiosas y a la misma sociedad. Así, todos hacen parte de la solución de los conflictos, y a partir del análisis de los factores que lo originan y lo mantienen se hace posible revisar diferentes alternativas para reparar a aquellos que han resultado afectados.

ANTECEDENTES

En 1999 se firma en la ONU la resolución sobre “Desarrollo e Implementación de Medidas de Mediación y Justicia Restaurativa en Justicia Criminal”, que insta a la formulación de estándares en el campo de la mediación y de la justicia restaurativa, a través de la promoción, adopción, uso, operatividad y desarrollo continuo de programas en los países miembro (ONU, 2006).

En el 2002 el Consejo Económico y Social aprobó los “Principios Básicos de la Utilización de Programas de Justicia Restaurativa en Materia Criminal”, con lo que se pretendía el establecimiento de criterios comunes

para tratar el crimen dentro del paradigma de la justicia restaurativa (ONU, 2002).

En el mismo año la Asamblea General de la ONU firmó la resolución 56/261, en la cual se formulan planes de acción, especialmente para la implementación de acciones sobre justicia restaurativa, los cuales están expuestos en la “Declaración de Viena Sobre Crimen y Justicia: Desafíos para el Siglo XXI” (ONU, 2006).

En una misma línea, muchas organizaciones públicas y privadas han redactado nuevos principios que tienen como objetivo continuar con el fortalecimiento de programas y políticas sobre este tipo de justicia.

Ya en 1997 se había conformado el Consorcio de Justicia Restaurativa, que reunía un conjunto de organizaciones que representaban tanto a víctimas como a ofensores, jóvenes, mediadores y profesionales. Sus propósitos eran: promover la utilización de la justicia restaurativa en colegios, comunidades, prisiones, organismos de justicia criminal, lugares de trabajo y en cualquier otro escenario donde se presentaran conflictos; divulgar información sobre recursos para implantar programas de justicia restaurativa; desarrollar y promover acuerdos, estándares y principios para evaluar y orientar prácticas restaurativas; y estimular investigaciones sobre justicia restaurativa (The Restorative Justice Consortium, 2002).

En marzo del 2002 se publica en Londres la “Declaración de los Principios de Justicia Restaurativa”. Tales principios eran derivados de un ejercicio emprendido por el Consorcio, con el que se pretendió brindar

las bases para el desarrollo de programas de justicia restaurativa en distintos escenarios: justicia penal, instituciones educativas, empresas, prisiones y vecindarios.

Estos principios se organizan en siete grupos: 1) principios relativos a los intereses de todos los participantes; 2) principios relativos a aquellos que resultaron sustancialmente afectados o que sufrieron alguna pérdida; 3) principios relativos a aquellos que causaron un daño o una pérdida a otros; 4) principios relativos a los intereses de la comunidad local y de la sociedad; 5) principios relativos a los organismos que trabajan en conjunto con el sistema de justicia; 6) principios relativos al sistema de justicia; 7) principios relativos a los organismos de justicia restaurativa (Classen, 2003).

En Colombia, la implementación de programas de justicia restaurativa es relativamente joven, pero va creciendo a pasos agigantados. Dentro de los proyectos destacados se encuentra el que actualmente ejecuta la Cámara de Comercio de Bogotá. Sin embargo, en las escuelas—donde es evidente formar a los niños y a los jóvenes en solución alternativa de conflictos—, aún es muy primitivo el desarrollo de estos programas, en comparación con otros lugares del mundo en donde estos sí han mostrado una gran efectividad.

Es importante decir que las primeras estrategias de resolución de conflictos a partir de los principios de la justicia restaurativa en jóvenes infractores de la ley se desarrollaron en Estados Unidos, Canadá, Nueva Zelanda y Australia. Estos programas fueron denominados VOM (Victim Ofender Mediation, por sus siglas en inglés) (Mestitz, 2005).

CONCEPTO DE JUSTICIA RESTAURATIVA

La justicia restaurativa se entiende como

un movimiento nuevo en las áreas de la victimología y criminología. Al reconocer que el crimen causa heridas tanto en la gente como en las comunidades, este tipo de justicia insiste en la reparación de dicho daño, a la vez que permite que las partes involucradas participen en el proceso. Por lo tanto, los programas de JR permiten que los tres actores principales: la víctima, el ofensor y los miembros afectados de la comunidad se involucren de manera directa en la solución que se le dará al crimen cometido. Estos se vuelven actores centrales en el proceso de la justicia criminal, mientras que el Estado y los legisladores se convierten en los facilitadores de un sistema enfocado hacia la rendición de cuentas del ofensor, la reparación que éste hace a la víctima y la participación plena de los tres actores mencionados anteriormente. En el proceso restaurativo el involucramiento de todas las partes es fundamental para alcanzar como resultado final la reparación y la paz (Van Ness, 2005).

Así mismo, otros autores han dado definiciones de lo que se entiende por justicia restaurativa. Cabe resaltar aquí la realizada por Marshall (1999), quien la define como un proceso en que las víctimas, la comunidad local, el ofensor y el gobierno participan en la resolución colectiva de una ofensa específica, buscando una respuesta a las consecuencias de ésta y a sus implicaciones futuras.

Por su parte, Wachtel y McCold (2003) propusieron tres estructuras conceptuales para dar cuenta del cómo, el qué y el quién de la teoría de la justicia restaurativa: la ventana

de la disciplina social (Wachtel, 1997, 2000; Wachtel y McCold, 2000), la función de las partes interesadas (McCold, 1996, 2000) y la tipología de las prácticas restaurativas (McCold, 2000; Wachtel y McCold, 2002).

La estructura de la ventana de la disciplina social explica las formas en las que esta última se mantiene al combinar el control y el apoyo; formas que dan origen a cuatro enfoques de establecer disciplina (Wachtel, 1997, 2000; Wachtel y McCold, 2000):

- a) *Enfoque punitivo*. Combinación de un alto control y bajo apoyo, que tiende a estigmatizar a las personas que han incumplido una norma y a excluirlas de la sociedad.
- b) *Enfoque permisivo*. Combinación de un control bajo y un apoyo alto, cuyo resultado es la baja tolerancia a la frustración y bajo sentido de responsabilidad frente a las acciones. Es una combinación proteccionista que busca que quien incumplió una norma no sufra las consecuencias de sus acciones.
- c) *Enfoque negligente*. Combinación de bajo control y bajo apoyo, es decir, se produce una respuesta pasiva e indiferente o no se produce ninguna respuesta frente al incumplimiento de las normas.
- d) *Enfoque restaurativo*. Combinación de un alto control o contención y de un alto apoyo. Esta composición conlleva a una desaprobación sin exclusión del incumplimiento de las normas, reconoce que el conflicto entre las personas existe y que debe mobilizarse para transformarlo positivamente. De igual manera,

genera un alto sentido de responsabilidad frente a las acciones inadecuadas o que causan daño a otros, y forja la colaboración de todos los involucrados en dar una respuesta incluyente.

Figura 1. Ventana de la disciplina social



Fuente: Wachtel (1997, 2000); Wachtel y McCold (2000)

Del mismo modo, en la estructura de la función de las partes interesadas se relaciona el daño que genera el conflicto con la necesidad específica de cada una de las partes y con las respuestas restaurativas que deben darse para satisfacerlas. En esta propuesta se diferencian aquellas personas que resultaron directamente afectadas de las que fueron menos afectadas (McCold, 1996, 2000).

En este sentido, las partes directamente afectadas son las que causaron un daño y/o las que lo recibieron (partes interesadas primarias). En segundo orden de importancia aparecen las personas que por una conexión emotiva resultan también afectadas (partes interesadas secundarias).

Cuadro 1. Estructura de la función de las partes interesadas.

	Partes interesadas	Daño	Necesidad	Respuesta
Primarias	Víctima(s)	Directo	Específica	Activa
	Agresor(es)	Directo	Específica	Activa
	Familias	Directo	Específica	Activa
Secundarias	Vecinos	Indirecto	De apoyo	De apoyo
	Funcionario(s)	Indirecto	De apoyo	De apoyo

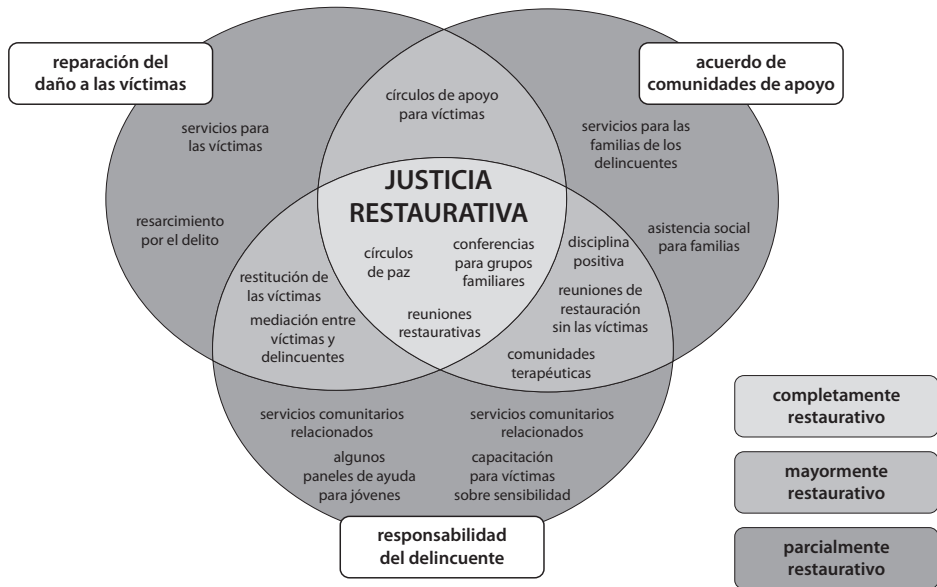
Fuente: McCold (1996, 2000)

Por último se encuentra la estructura de tipología de las prácticas restaurativas. Ésta se refiere a la manera en que las partes involucradas en un conflicto interactúan para

satisfacer las necesidades de todos y el intercambio emocional de cada uno. Esta estructura se representa en la siguiente figura:

Figura 2. Estructura de tipología de las prácticas restaurativas

Tipos y grados de prácticas de justicia restaurativa



Fuente: McCold (2000); McCold y Wachtel (2002)

CONCEPTO DE CONFLICTO

Todas las ciencias humanas (sociología, antropología, filosofía, psicología) apuntan a que el conflicto es una realidad inherente y existente en la condición del hombre que ha acompañado la historia de la humanidad incluso en su desarrollo.

Burnley planteaba que “conflicto es una forma de comunicación [...] Resulta inherente al proceso de cambio dentro de los individuos y en el seno de la sociedad, proceso que todas las personas pueden aprender a abordar creativamente” (1993: 73). En un sentido similar, en el presente trabajo se entiende que el conflicto es positivo.

Por otro lado, Touzard (1981) propone tres abordajes del concepto de conflicto: des-

de una orientación psicológica, desde una orientación sociológica y, finalmente, desde una orientación psicossociológica.

Desde la orientación psicológica, el conflicto es una reacción individual o interindividual que se da como consecuencia de frustraciones, motivaciones o agresiones. En palabras de Lewin, el conflicto es una “situación en que unas fuerzas de magnitudes iguales actúan simultáneamente en direcciones opuestas sobre el individuo” (Lewin, 1935, citado en Touzar, 1981: 23). Se refiere entonces, por un lado, a las situaciones en las que un individuo se ve enfrentado a la necesidad u obligación de escoger entre dos opciones. Por otro lado, el conflicto hace alusión a los roles que debe desempeñar socialmente, así como a sus quejas o deseos antagónicos.

Desde la orientación sociológica, el conflicto es el resultado de estructuras y entidades sociales conflictivas. Para algunos sociólogos es una reacción normal y, por lo tanto, no hablan de conflicto, sino de disconformismo. Para otros, se debe o bien a la estructura misma de la sociedad o bien a la inconciliabilidad y exclusión de unos valores y fines frente a otros imposibles de lograr simultáneamente.

Desde el punto de vista psicosociológico, el conflicto se debe a la “interacción de las variables del individuo y del sistema social” (Touzard: 1981: 23), que puede darse cuando se persiguen metas diferentes, se tienen intereses discordantes o cuando se tienen metas iguales, pero existe rivalidad o competencia. En la medida que aumenta la posibilidad de que una parte alcance una meta, decrece, por tanto, la posibilidad de la otra. Así mismo, el conflicto puede darse, siguiendo a Touzar, por la escasez de un recurso o por variables de poder.

Para Torrego et ál. (2000), los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, ya que sus intereses, deseos y necesidades resultan incompatibles o son percibidos por ellos como tales. Así mismo, la relación entre las personas implicadas puede salir fortalecida o deteriorada, de acuerdo a como haya sido abordado el conflicto.

Para Pan, el conflicto es una “situación permanente de oposición o un choque, desacuerdo y lucha entre personas” (2008: 9).

Lederach propone el esquema persona-proceso-problema como herramienta para entender el conflicto y sus diferentes elementos (1984, citado en Torrego et ál, 2000). La persona se refiere a los protagonistas del conflicto –los cuales pueden ser principales

o directamente implicados y secundarios o indirectamente implicados–, la relación de poder que allí se establece entre las partes, la percepción que tiene cada persona acerca del conflicto, las emociones y sentimientos que esto conlleva (alegría, rabia, tristeza, entre otros), las posiciones que asumen los seres humanos ante el conflicto y, por último, los intereses y necesidades de cada uno.

El problema hace referencia a la descripción detallada de los datos, hechos y acontecimientos que ocurren. Para lograr esto es necesario responder a la pregunta ¿qué sucedió? De ello se determinan los tipos de conflictos, los tipos de relación o comunicación y las clases de intereses o necesidades, a partir de preferencias, valores y creencias.

Por lo que toca al proceso, éste se refiere al estilo seguido en el desencadenamiento del conflicto, es decir, la secuencia y desarrollo del mismo, lo cual puede ser de gran ayuda para buscar su solución.

Del mismo modo, Torrego et ál. (2000) plantea cinco estilos de afrontamiento del conflicto: competición: perseguir los objetivos personales a costa de los otros; evitación: no afrontar el problema, huir o posponerlo; acomodación: supone ceder habitualmente a los puntos de vista de los otros, renunciando a los propios; compromiso: consiste en buscar soluciones que satisfagan a las partes, a través de la negociación; colaboración: implica la incorporación de unos y otros en la búsqueda de un objetivo común y la generación de alternativas comunes que satisfagan a ambas partes.

Por su parte, Funes y Saint-Mezard entienden el conflicto como “toda actividad en la que unos hombres contienden con otros por la consecución de unos objetivos” (2001).

Esto implica desarmonía, incompatibilidad, pugna entre las partes.

Dentro de las características que resaltan del conflicto se encuentra, en primer lugar, el carácter relacional, puesto que se producen interacciones, aunque sean antagónicas. En segundo lugar está la divergencia en la percepción de necesidades e intereses entre las partes: “el conflicto está vinculado con el cambio, pero éste puede ser lento, perpetuo o provocar transformaciones profundas y sustanciales” (Funes y Saint-Mezard, 2001). Así, se percibe que una de las características y consecuencias del conflicto es el cambio.

De igual manera, otra característica del conflicto es su elemento procesual, puesto que éste tiene un surgimiento, desarrollo y desenlace que va trazando una pauta de interacción (Funes y Saint-Mezard, 2001).

Por su parte, Fisas entiende el conflicto como

una situación en la que un actor (una persona, comunidad, Estado...) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o diferente rango), a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o estos son percibidos como tales), lo que les conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha (2003, citado en Tuvilla, 1987).

Destaca, además, que el conflicto “debe ser considerado como un instrumento que posibilita la transformación social. La praxis de la educación para la paz es precisamente aprender a descubrir y a enfrentar conflictos, para aprender a resolverlos de manera no violenta” (2003, citado en Tuvilla, 1987).

El mismo autor destaca algunas características del conflicto, tales como: las causas

(escasez de recursos, uso de poder, posición social, predominio cultural de los implicados en él, condiciones para gestionarlo), el grado de confianza o desconfianza, el grado de comunicabilidad o distancia entre las partes y la necesidad de intervención de terceros (intermediario, mediador o árbitro). En ese sentido, todo conflicto tiene un carácter cíclico, una estructura y una dinámica singular.

García (s.f) clasifica los conflictos en tres categorías: a) según la presencia o no de agresividad, es decir, según la intención de causar o no daño a otros; b) según la forma en la que se ha construido el conflicto, es decir, a partir de cómo se tratan las diferencias con los demás. Tales diferencias, a su vez, se subdividen en incompatibles, incomparables e inconmensurables; c) de acuerdo con el poder de decisión de las partes involucradas, es decir, que las partes toman la decisión o acuden a una tercera para hacerlo, surgiendo así las formas de resolución de conflictos.

CONFLICTO EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Los alumnos están sometidos a múltiples experiencias de conflicto en los contextos escolares, tanto en términos de conflicto interno como en términos de conflicto interpersonal y conflicto grupal (Burnley, 1993).

El estudio que Benjumea y Pinheiro (2007) presentaron a la Asamblea General de la Naciones Unidas en el año 2006 deja entrever varios elementos que llaman la atención para esta investigación. Especialmente impacta que la realidad de la violencia estructural que está viviendo el país se ve también reflejada en los contextos escolares.

Algunos de los factores determinantes de la violencia en el interior de las instituciones educativas son la pobreza, el pandillismo, las drogas, el alcohol, el vandalismo, el porte de armas de fuego y blancas, el acoso escolar o *bullying*, la violencia intrafamiliar, el entorno socio-económico, el conflicto armado, entre otros (Benjumea y Pinheiro, 2007).

La escuela es uno de los espacios más afectados por el fenómeno del conflicto armado. El 35,5% de los desplazados en Colombia son niñas, niños y adolescentes, los cuales muchas veces son víctimas de los grupos armados del país (Chaux, 2006).

La Secretaría Municipal de Cali, por citar un ejemplo, reveló en una encuesta aplicada a 12.754 alumnos de la ciudad que el 35% de los estudiantes de tercero a once grado había sido objeto de agresión por parte de sus compañeros (Benjumea y Pinheiro, 2007).

Los desencadenantes de la violencia en los colegios también tienen que ver con los estratos socioeconómicos en que se encuentran ubicados los colegios. Así, los factores para las instituciones de estrato socioeconómico bajo son las drogas, el pandillismo y la deserción escolar; mientras que los desencadenantes en los estratos socioeconómicos altos son la baja autoestima, la sociedad de consumo y la influencia de los medios de comunicación, al crear estereotipos que buscan bienestar (Chaux, 2006).

Chaux (2005) afirma que los niños que crecen en contextos de violencia frecuente y que han estado expuestos –por lo menos como observadores– a la agresión instrumental y/o reactiva pueden tener mayor probabilidad de desarrollar conductas agresivas, especialmente cuando entran en contacto con actores armados, a quienes

ven con frecuencia el uso de la violencia como medio para conseguir sus intereses. Esto puede ayudar a comprender cómo los fenómenos o expresiones de conflicto en la escuela se deben a una variedad de factores que generan, desencadenan e, incluso, incrementan la violencia.

Los estudios de Whitney y Smith (1993, citado en Hernández, 2001) reflejan que a finales de la década de los ochenta el 10 % de los niños ingleses en enseñanza secundaria manifestaban haber sido agredidos “alguna vez”, el 4% “una vez a la semana”, el 6% “alguna vez” y el 1% agredía “una vez a la semana” a otros estudiantes.

Otro estudio realizado en las escuelas de educación primaria y secundaria de Noruega, durante el curso 1983-1984, refleja más estadísticas al respecto: un 15% del alumnado total estaba implicado en problemas de agresión al menos “de vez en cuando”, un 7% representaba a los agresores, un 8% indicaba a las víctimas y un 5% eran los involucrados en el maltrato más grave, cuya frecuencia era de al menos “una vez por semana” (Olweus, 1998, citado en Hernández, 2001).

Colombia no se queda atrás. Según la encuesta de Convivencia y Seguridad (2006), en Colombia se producen pocos registros administrativos relacionados con incidentes que afectan la convivencia y seguridad de la infancia y la adolescencia. En ambas, los datos referidos son muy restringidos por la ley, a fin de proteger a los menores de 18 años, tanto en su papel de víctimas como de victimarios. Además, gran parte de los hechos de violencia y de conflicto con la ley que afectan a los menores de edad ocurren usualmente entre pares y pasan

inadvertidos tanto por adultos responsables como por las autoridades.

Algunas de las estadísticas reflejadas por el estudio anterior –estudio realizado durante el 2006, con un total de 826.455 alumnos de colegios del sector oficial y no oficial, de distintos estratos de Bogotá– muestran que un gran número de niños, niñas y adolescentes escolarizados habían sido víctimas de hechos como agresiones verbales y físicas, robo, acoso, entre otros. Así, el 19% de los niños y el 12% de las niñas había sufrido algún tipo de ataque contra la propiedad personal; el 43% de los niños y el 23% de las niñas había sido afectado por violencia física; el 14% de las niñas y el 15% de los niños había sufrido agresiones verbales por parte de los profesores, principalmente en los grados séptimo, octavo, noveno y décimo; el 26% de los niños y el 19% de las niñas había sido excluido por sus propios pares (estudio del SUIVD, 2006, citado en Gutiérrez de Piñeres, 2008).

PRINCIPIOS DE LA JUSTICIA RESTAURATIVA

De acuerdo con el Consorcio de Justicia Restaurativa (2005), los principios que deben orientar las prácticas restaurativas en contextos escolares son:

1. Reparar el daño que se ha causado.
2. Buscar acuerdos sobre los factores esenciales del incidente y sobre los que están relacionados con quien causó el daño
3. La participación voluntaria, basada en una elección informada.

4. Facilitar a todos los participantes un tiempo adecuado para decidir.
5. Reconocer el daño o pérdida que ha experimentado la persona que resultó afectada, manifestar respeto por los sentimientos de los participantes y buscar una respuesta a las necesidades y cómo implementarlas.
6. La persona que resultó directamente afectada debe ser la primera beneficiada de cualquier reparación por parte de quien causó el daño.
7. Donde el daño ha sido reparado o enmendado debe ser reconocido y valorado.
8. La persona que resultó afectada y aquella que causó el daño deben ser los primeros participantes en un proceso restaurativo.
9. Los orientadores en el proceso restaurativo deben ser tan objetivos e imparciales como sea posible.
10. Debe privilegiarse, por encima de todo, la equidad, la diversidad y la no discriminación hacia todos los participantes.
11. Debe contarse con información suficiente, con la posibilidad de elegir y con la garantía de estar en un proceso seguro.
12. Debe garantizarse un seguimiento a los procesos, acuerdos y metas.

Braithwaite (2001) propone basar los programas de justicia restaurativa en tres núcleos básicos: el respeto, la consideración y la participación. A este conjunto lo

denominó RCP. Dichos núcleos dan origen a cinco principios fundamentales para el desarrollo de prácticas restaurativas en contextos escolares:

1. Todos los miembros de la comunidad, incluidos tanto la víctima como el agresor, son sujetos valiosos dentro de la misma, cuyos lazos de apoyo pueden fortalecerse con otros a través de la participación en comunidades de cuidado.
2. La regulación de los comportamientos dañinos implica acciones, pero éstas no pueden involucrar la denigración de quien los ejecuta. Por el contrario, debe esperarse lo mejor de las personas, sin consentir o aprobar este comportamiento.
3. Cada persona debe hacerse responsable de su comportamiento para poder avanzar en la reparación del daño.
4. Debe reconocerse el daño emocional, social y físico hecho.
5. Debe repararse el daño causado.

CONCEPTO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La resolución de conflictos puede entenderse como una gama de procedimientos que apuntan a la superación o manejo adecuado de los factores que generan el conflicto. Para Nieuwmeijer (1992) y Touzard (1981) existen al menos cinco formas de resolución de conflictos: el arreglo directo, la negociación, la mediación, el arbitraje y la conciliación.

En el arreglo directo, dos o más personas agencian por sí mismas la solución a sus

desacuerdos, sin la intervención de un tercero. Cuando este mecanismo falla se acude a otras estrategias.

La negociación es un proceso transaccional, intercambiable o de solución de problemas a través del cual dos o más partes con un interés común se esfuerzan por alcanzar un acuerdo aceptable por todos, partiendo del intercambio de información.

La mediación hace referencia a un proceso a través del cual se busca llegar a acuerdos con la ayuda de un tercero neutral llamado mediador. El mediador no tiene poder de decisión ni intereses en el asunto tratable y sólo actúa como un catalizador o delegado que facilita la comunicación y la generación de alternativas entre las partes.

El arbitraje se define como un proceso basado en la intervención de un tercero (árbitro) que intenta alcanzar un acuerdo entre las partes, pero a diferencia de la mediación, éste es el encargado de tomar la decisión final. Aquí las partes exponen su caso al árbitro, quien analiza los hechos que darán sustento a su veredicto vinculante, es decir, de obligatorio cumplimiento.

Finalmente, la conciliación es un proceso o trámite en el que dos o más partes en conflicto buscan solucionar sus diferencias en derecho o en equidad, con la ayuda de un tercero neutral llamado conciliador, mediante acuerdos lícitos, equitativos y de beneficio común. En este proceso el conciliador no toma la decisión.

Retomando a Hicks y Solana (1993), todos estos mecanismos requieren para su puesta en marcha un conjunto de destrezas, actitudes, conocimientos.

Dentro de las destrezas se incluye: una reflexión crítica que permita a las personas acercarse con “mente abierta” a un conflicto, es decir, estar preparadas para modificar sus opiniones; la cooperación, que involucra la capacidad para trabajar con otros en el logro de las metas y objetivos propuestos; la comprensión, que incluye la capacidad para entender los sentimientos y opiniones de otros; la asertividad, es decir, tener la destreza para comunicar de forma adecuada los propios derechos, sin agredir o afectar los derechos de los otros; la solución de conflictos, arte de apreciar diferentes tipos de estos y buscarles una salida; la destreza de influir reflexivamente en la toma de decisiones.

Del mismo modo, Hicks (1993) propone las siguientes actitudes: autoestima, respeto por los demás, sentido de responsabilidad por el ambiente local y global, visión, actitud para abordar diferentes fuentes de información de forma abierta y crítica y compromiso con la justicia.

Por último, el autor propone lo siguiente en relación con el conocimiento: estudiar distintas situaciones conflictivas y el modo de resolverlas sin violencia (conocimiento sobre el conflicto), y conocer diferentes definiciones sobre paz, guerra, reparación, restauración, justicia, poder, entre otros.

PROGRAMAS DE JUSTICIA RESTAURATIVA

En general, los programas de justicia restaurativa habilitan a todos los actores involucrados en un conflicto para que contribuyan a darle respuesta directa. Al reconocer que el conflicto puede causar daños a las personas y comunidades, se insiste en que la justicia debe abogar por repararlos y que a las partes

se les debe permitir participar en tal proceso (Gutiérrez de Piñeres, 2004, 2005, 2006).

Para el ejercicio de prácticas restaurativas en contextos escolares –y en cualquier otro contexto– se requiere el desarrollo de competencias, tales como pensamiento crítico y creativo, empatía, toma de decisiones, expresión de sentimientos, manejo de sentimiento y emociones, habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales, capacidad de resolución de conflictos y comunicación eficaz (García, s.f.).

Estos programas no necesariamente se aplican en el campo del derecho penal ni en la prevención del crimen. Los valores que promueve la justicia restaurativa y los principios en que ésta se basa posibilitan la solución de cualquier conflicto, involucrando no sólo a las partes directamente afectadas, sino a todas aquellas que puedan apoyar la construcción de una respuesta más efectiva a la reparación de las relaciones que han sido dañadas y a la prevención futura de soluciones inadecuadas a nuevos conflictos (Gutiérrez de Piñeres, 2004, 2005, 2006).

Las características principales de estos programas apuntan a un cambio de paradigma, lo que implica, entre otras cosas: reparar el daño que se ha causado, incluyendo las relaciones que se han fracturado, en lugar de buscar culpables y generar castigos; involucrar a todos los que resulten afectados, para que construyan alternativas de solución de acuerdo con la necesidades particulares y específicas. Esto comprende tanto a los que resultaron afectados como a los que ocasionaron el daño (Hopkins, 2002).

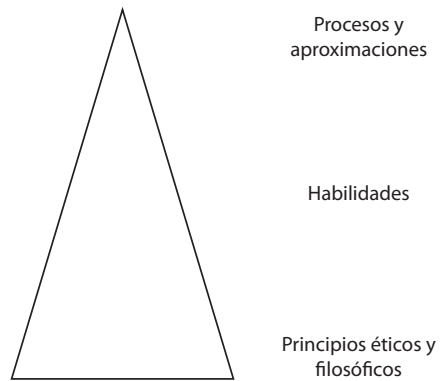
Siguiendo al autor, la justicia restaurativa es considerada dentro de los contextos escolares como un conjunto de procesos,

aproximaciones, habilidades y principios éticos y filosóficos. También plantea que los procesos y aproximaciones son todas las intervenciones formales e informales tendientes a reparar el daño, que incluyen la mediación, los círculos de sentencia y la conferencia familiar. Estos espacios permiten a todos los afectados hablar sobre lo ocurrido, expresar sus sentimientos, manifestar la forma en que el conflicto los afectó y cómo esperan ser reparados. Esta intervención es voluntaria.

Sumadas a los procesos y a las aproximaciones están las habilidades de los que actuarán como mediadores o facilitadores y las que deberán ser desarrolladas por los demás miembros de la comunidad que se involucrarán en el proceso restaurativo. Las habilidades incorporan el respeto por las opiniones y posturas de cada uno de los participantes, imparcialidad, objetividad, escucha activa y empática, capacidad para empoderarlos a todos, creatividad, paciencia y compasión.

Por último, todo el proceso debe estar basado en unos principios y valores como la tolerancia, la inclusión, el respeto y la integridad.

Figura 4. Justicia restaurativa



Fuente: Hopkins (2002)

En la actualidad se puede encontrar una amplia gama de programas y enfoques orientados a la resolución de conflictos, la disminución de la violencia y la promoción de la convivencia pacífica y la cultura de la paz en el interior de la escuela (Pascual y Yudkin, 2004).

Estos programas son una alternativa frente a las formas tradicionales de resolución de conflictos. En este sentido, Hopkins (2002) evidencia en un paralelo las principales diferencias entre el paradigma tradicional y el paradigma restaurativo:

Cuadro 2. Diferencias entre el paradigma tradicional y el paradigma restaurativo de resolución de conflictos en la escuela

Paradigma tradicional	Paradigma restaurativo
Los malos comportamientos se definen como una ruptura de las normas en el contexto escolar	Los malos comportamientos se definen como un daño causado a otras personas
Se centra en establecer culpables	Se centra en solucionar el problema y en explorar cómo evitar que ocurra en el futuro
Se establecen relaciones y procesos adversariales en las que una figura de autoridad decide un castigo	Se establece el diálogo y la negociación. Todas las partes están involucradas para hallar soluciones y cooperar con los demás
Genera dolor o situación displacentera como forma de castigo	Busca la reparación de ambas partes. La meta es la reconciliación y el reconocimiento de responsabilidades frente a las opciones

Paradigma tradicional	Paradigma restaurativo
Busca la adherencia a las reglas	Busca fortalecer las relaciones
El conflicto se presenta como algo impersonal y abstracto	El conflicto es una situación interpersonal y una oportunidad para aprender
Un daño social es reemplazado por otro (venganza)	Se centra en reparar el daño social
La comunidad educativa es un simple espectador: un grupo específico lidia con la situación; los más afectados no están involucrados en buscar una solución	La comunidad académica es involucrada como facilitador de la reparación. Aquellos que resultan afectados toman parte de las decisiones
La responsabilidad se define en términos de castigo	La responsabilidad se define como una comprensión del daño que se ha causado y del impacto de las propias acciones; quien causa el daño hace sugerencias sobre la forma de repararlo

Fuente: Hopkins (2002)

Según Varnham (2005), existen tres preocupaciones relacionadas con los ambientes educativos. La primera de ellas se centra en cómo mantener un contexto educativo seguro y en cómo mejorar los comportamientos antisociales de los estudiantes; la segunda hace referencia a las formas en que las escuelas han venido dando respuesta a los conflictos escolares, utilizando metodologías como la suspensión y la exclusión; la tercera se centra en el debate sobre cómo desarrollar una educación que forme ciudadanos más responsables y sociedades más democráticas.

Según este mismo autor, un sistema educativo que anime a los estudiantes para que participen en la toma de decisiones y que promueva prácticas restaurativas ofrece una oportunidad para dar una respuesta adecuada a las problemáticas que se generan. Este cambio en los estilos de resolución de conflictos en el interior de las escuelas debe darse de forma gradual y requiere un cambio de paradigma.

En este orden de ideas debe decirse que los programas de justicia restaurativa en la escuela fueron utilizados por primera vez en Australia. Esto llevó a que entre 1995 y 1997 se realizara la primera evaluación del modelo de Conferencia de Justicia Restaurativa en la escuela (Morrison, 2007).

Sigue planteando este autor que el objetivo de este modelo era crear un círculo de protección y cuidado a todos aquellos que estuvieran envueltos en un conflicto, privilegiando un trato abierto, honesto, respetuoso, en el que los participantes pudieran apreciar la forma en que el conflicto los había afectado, así como la responsabilidad que cada uno debía asumir para reparar de la mejor forma el daño causado.

A partir de este modelo se desarrollaron otros programas en diferentes países: en Queensland, Australia, se le denominó "Conferencia de Responsabilidad Comunitaria"; en Canadá, "Conferencia Comunitaria"; en Estados Unidos, "Conferencia Grupal Comunitaria"; en el Departamento de Educación y Entrenamiento de Nueva

Gales del Sur, Australia, “Foro Escolar” (Morrison, 2007).

En Colombia se conocen dos proyectos: uno desarrollado por la Cámara de Comercio de Bogotá y otro de la Universidad Javeriana de Cali. Ambos han basado su trabajo en los principios de la justicia restaurativa. Este último proyecto se ha venido gestionando en el Colegio Bolívar en el Valle y constituye un modelo IAP que intenta comprender la naturaleza del conflicto en las instituciones educativas, así como indagar por las causas subjetivas, estructurales, sociales y culturales que lo generan, para posteriormente desarrollar una propuesta de intervención (Asociación de Padres, 2006).

CONCLUSIÓN: LA NECESIDAD DE PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN LOS CONTEXTOS ESCOLARES

El contexto escolar puede verse como una comunidad. Desde esta perspectiva se convierte en un “referente de identidad” en el cual se generan valores, historias, reglas y experiencias compartidas (Britto, 2006).

Históricamente, las estrategias que se utilizan en los contextos educativos para hacer que se cumplan las reglas de una institución se han dividido en dos: la exclusión, relacionada con el castigo y el control; y la inclusión, relacionada con la autorregulación y con la generación de una conciencia sobre el respeto de las normas y las reglas, a fin de reconocer que el ir en contra de éstas puede causar daño a otros (Britto, 2006).

Las prácticas restaurativas en contextos escolares buscan, entonces, generar espacios que sean más incluyentes y que formen personas autónomas, capaces de asumir responsabilidades. Para ello, es necesario que

se produzca un cambio educativo reflejado en el currículo –no sólo como una materia más, sino como un elemento transversal a todos los contenidos–, en los manuales de convivencia y en las prácticas cotidianas en el aula. Esto, por supuesto, implica un cambio en el paradigma tradicional que ha propendido al castigo y a la exclusión. Esta nueva propuesta invita a generar espacios y prácticas incluyentes, conciliadoras y reparadoras.

Algunas de las recomendaciones hechas por Morrison (2007) para la implementación de prácticas restaurativas en contextos escolares incluye:

1. Puede desarrollarse en cualquier grado escolar, aunque debe adaptarse para cada edad.
2. En la capacitación, los estudiantes deben estar con los facilitadores diez horas durante cinco semanas (dos horas en cada una de éstas).
3. Los conceptos e ideas pueden introducirse a través de videos, juegos de roles o pósters.
4. Las prácticas restaurativas deben hacer parte de la cultura escolar y del aula de clase.
5. Debe desarrollarse un lenguaje común que oriente una cultura restaurativa.

Finalmente, en palabras de Britto:

Cuando un hijo o hija ha cometido una infracción y queremos imponer disciplina desde la perspectiva restaurativa, es necesario, en el sentido del control, poner en claro cuáles son las reglas que ha roto, las implicaciones de lo que hizo y las consecuencias que acarrearó su

actuación, que sin duda alguna debe reparar. En el sentido del apoyo, es necesario crear un ambiente de confianza y seguridad, que no riñe con la firmeza; dejarle claro que el afecto no está en juego, escucharle, darle un lugar a sus

sentimientos y ver la dimensión humana de lo acaecido, obviamente esto no reduce la magnitud de los hechos, pero facilita comprenderlos para transformarlos y hacer prevención (2006)

REFERENCIAS

- Asopadres Colegio Bolívar (2006). *Justicia restaurativa en colegios. Una manera de transformar positivamente los conflictos*. Cali. Recuperado de http://www.colegiobolivar.edu.co/about/Publications/CB_Magazine/CBMagazine_mar_2006/mar_24.pdf
- Benjumea, A. y Pinheiro, P. (2007). *Colegios, entre la educación y la violencia*. Informe presentado a la Asamblea General de las Naciones Unidas. Agencia Pandi – Redandi. Recuperado de http://www.redandi.org/admin/email/co_2_esp_topo.jpg
- Blood, P. y Thorsborne, M. (2005, 3 al 5 de marzo). *The Challenge of Culture Change: Embedding Restorative Practice in Schools*. Documento presentado en la sexta conferencia internacional sobre círculos y otras prácticas restaurativas: "Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment". Sidney.
- Braithwaite, J. (2001). *Restorative Justice and Responsive Regulation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Burnley, J. (1993). *Conflicto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cameron, L. y Thorsborne, M. (2001). Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive? En Strang, H. y Braithwaite, J. (Eds.) *Restorative Justice and Civil Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Chaux, E. (2006). Buscando pistas para prevenir la violencia en Colombia: conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Dossiers*, 4, 43-53.
- Chaux, E., Velásquez, A., Melgarejo, N. y Ramírez, A. (2007). *Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados*. Bogotá: Universidad de los Andes. Recuperado de <http://s3.amazonaws.com/elespectador/files/1649cee12c178a20fc7c7a475480064b.pdf>
- Chmelynski, C. (2005, septiembre). Restorative Justice for Discipline with Respect. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71(1), 17-20.
- Claassen, R. (2003). *A Peacemaking Model: A Biblical Perspective*. Fresno (California): Fresno Pacific University, Center for Peacemaking and Conflict Studies. Recuperado de <http://peace.fresno.edu>
- Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (2002). *Principios básicos para la aplicación de programas de justicia retributiva en materia penal*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/documents/esc/2002.wp.htm>
- El Tiempo (2008, 30 de marzo). "Estudio sobre delincuencia y violencia en los

- centros educativos de Bogotá". Recuperado de <http://argijokin.blogcindario.com/2008/04/08764-estudio-sobre-de-lincuencia-y-violencia-en-los-centros-educativos-de-bogota-v.html>
- Funes, S. y Saint-Mezard, D. (2001, 2 al 5 de julio). *Conflicto y resolución de conflictos escolares: la experiencia de mediación escolar en España*. En XXIII Escuela de verano del Consejo Educativo de Castilla y León. Recuperado de http://www.bantaba.ehu.es/lab/files/view/Conflictos_y_resoluci%C3%B3n_de_conflictos_escolares.pdf?revision_id=67461&package_id=67446
- García, M. (s.f.) *Programa Nacional de Mediación Escolar*. República de Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/imagenes/mediacion02.pdf>
- Ghetti, S. y Mestitz, A. (2005). *Victim-Offender Mediation with Youth Offenders in Europe: An Overview and Comparison of 15 Countries*. Rotterdam: Springer.
- Gutiérrez de Piñeres, C. (2007). *Proyecto de investigación: proyecto piloto de desarrollo de un modelo de solución de conflictos en la escuela basado en los principios de la Justicia Restaurativa*. Bogotá: USTA.
- Gutiérrez de Piñeres, C. (2008). *Escuela, conflicto y procesos restaurativos*. Bogotá, (en prensa).
- Hernández, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria. Estudio piloto*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado http://gip.uniovi.es/docume/pro_inv/pro_ayae.pdf.
- Hicks, D. y Solana, G. (1993). *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*. España: Ediciones Morata.
- Hopkins, B. (2002). A Whole School Approach to Restorative Justice Voma Connections. *Winter*, 13, 5-6. Recuperado <http://www.voma.org/docs/connect13.pdf>
- Marshall, T. (1999). *Restorative Justice: An Overview*. Recuperado de <http://library.npia.police.uk/docs/homisc/occ-resjus.pdf>
- McCold, P. (1996). Restorative Justice and the Role of Community. En Galaway, B. y Hudson, J. *Restorative Justice: International Perspectives*. Nueva York: Criminal Justice Press.
- McCold, P. (2000). Toward a Mid-Range Theory of Restorative Criminal Justice: A Reply to the Maximalist Model. *Contemporary Justice Review*, 3(4), 357-414.
- Morrison, B. (2002). *Restorative Justice and School Violence: Building Theory and Practice*. Center For Restorative Justice. Australian National University, Research School of Social Sciences. Recuperado de http://www.realjustice.org/library/morrison_bullying.html
- Morrison, B. (2006, junio). School Bullying and Restorative Justice: Towards a Theoretical Understanding of the Role of Respect, Pride and Shame. *Journal of Social Issues*, 62(2), 371-392.
- Morrison, B. (2007). *Restoring Safe School Communities. A Whole School Response to Bullying, Violence and Alienation*. Sydney: Federation Press.
- Nieuwmeijer, L.J. (1992). *Negotiation: Methodology and Training*. Sudáfrica: HSRC Press.
- ONU (2006). *Handbook on Restorative Justice Programmes*. Nueva York.
- Pan, I. (2008). *Resolución de conflictos y educación para la paz*. Sevilla: Lulu.com

- Torrego et ál. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder Editorial.
- Tuvilla, J. (2003). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Wachtel, T. (1997). *Real Justice: How to Revolutionize our Response to Wrongdoing*. Pipersville (Estados Unidos): Piper's Press.
- Wachtel, T. (2000). Restorative Practices with High-Risk Youth. En Burford, G. y Hudson, J. *Family Group Conferencing: New Directions in Community Centered Child & Family Practice*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Wachtel, T. y McCold, P. (2000). Restorative Justice in Everyday Life. En Braithwaite, J. y Strang, H. *Restorative Justice in Civil Society*. Nueva York: Cambridge University Press.
- McCold, P. y Wachtel, T. (2002). Restorative Justice Theory Validation. En Weitekamp, E. y Kerner, H.J. (Eds.) *Restorative Justice: Theoretical Foundations*. Devon: Willan Publishing.
- Van Ness, D. (2005, 18 al 25 de abril). *An Overview of Restorative Justice around the World*. Documento presentado en el taller "Enhancing Criminal Justice Reform" del XI Congreso de la ONU sobre Prevención del Delito y Justicia Criminal. Bangkok.