



Manual de

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

en el ámbito educativo





Manual de

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

en el ámbito educativo



VVOB Educación al desarrollo

Caroline Decombel
Programme Manager VVOB
Patricia Tello Romero
Asesora Educativa

Autor

Jean Schmitz Dumont

Diseño

Carla Aguas

Corrección de estilo

Andrés Cadena Ibarra

Ilustración

Guido Chaves Larrea

Fotografía de portada

Freepik.com

**Asociación Flamenca de Cooperación
al Desarrollo y Asistencia Técnica VVOB**

Dirección: Bourgeois N35-75, entre
Teresa de Cepeda y República
Teléfonos: 224 1624 / 510 8481
Quito, Ecuador
www.ecuador.vvob.org
Facebook: VVOB Ecuador

La reproducción parcial o total de esta publicación,
en cualquier forma y por cualquier medio mecánico o
electrónico, está permitida siempre y cuando sea autorizada
por los editores y se cite correctamente la fuente.

ISBN: 978-9942-9932-5-0

DISTRIBUCIÓN GRATUITA - PROHIBIDA SU VENTA



Índice

Capítulo 1: Introducción	7
Nota preliminar	8
Capítulo 2: Aspectos básicos del conflicto	11
Definición del conflicto	11
Diferencia entre violencia y conflicto	12
Capítulo 3: Justicia restaurativa	17
Historia de la justicia restaurativa	17
Definiciones de la justicia restaurativa	18
Filosofía de la justicia restaurativa	20
Objetivos de la justicia restaurativa	21
Justicia retributiva <i>versus</i> justicia restaurativa	22
Capítulo 4: De la justicia restaurativa a las prácticas restaurativas	27
Definición de las prácticas restaurativas	27
Objetivos de las prácticas restaurativas	28
Los cuatro aspectos esenciales de una práctica restaurativa	28
La ventana de la disciplina social	29
El proceso justo	34
El diálogo restaurativo	36
Los afectos y la vergüenza	40
¿Centro educativo con cultura restaurativa?	44
Capítulo 5: Caja de herramientas de las prácticas restaurativas	49
El espectro de las prácticas restaurativas	49
Las prácticas restaurativas informales	51
La escucha	51
Las declaraciones afectivas	60
La comunicación no violenta (CNV)	61
Las preguntas restaurativas en caso de conflicto	69
Las pequeñas reuniones restaurativas espontáneas	73
Las prácticas restaurativas formales	75
Los círculos restaurativos	75

La mediación escolar	116
La reunión restaurativa	120
Capítulo 6: Bibliografía	127
<hr/>	
Capítulo 7: Anexos	131
<hr/>	
ANEXO 1: Actitudes deseables (normas) para participar en los círculos restaurativos	134
ANEXO 2: Respuestas de ejercicios sobre observación de la comunicación no violenta	135
ANEXO 3: Lista de sentimientos	136
ANEXO 4: Lista de necesidades	138
ANEXO 5: Temas para abordar en círculos	139
ANEXO 6: Problemas para abordar en círculos	140
ANEXO 7: Enlaces de internet sobre prácticas restaurativas	141

Introducción

1



Introducción

El propósito de este manual es ofrecer al equipo de profesionales que intervienen en el ámbito educativo un soporte teórico-práctico con relación al enfoque restaurativo que les permita promover e implementar, de manera efectiva y continua, su respectivo rol desde una filosofía restaurativa.

El manual persigue los siguientes objetivos:

- Entender la importancia y la significación de *practicar el enfoque restaurativo*, y de las *prácticas restaurativas*, así como los diferentes principios y componentes que los constituyen.
- Aprender a desarrollar y facilitar procesos restaurativos, informales y formales.
- Fortalecer su práctica actual para desarrollar la convivencia escolar; y prevenir y atender tensiones y conflictos de manera restaurativa.

Por ello, en este manual encontrarán información teórica, así como ejemplos prácticos y comunes del contexto donde habitualmente intervienen. A lo largo del manual, descubrirán los diversos beneficios y las ventajas que proveen las diferentes herramientas de práctica restaurativa, y los procesos para implementarlas.

Nota preliminar

A lo largo de este manual, se usan repetidamente ciertos términos ligados a la temática abordada. En tal contexto, cabe anotar que las palabras «víctima» y «ofensor» no deberían ser utilizadas, pues tienen cierta denotación despectiva. Sin embargo, sería inmanejable referirnos aquí en cada oportunidad a «la persona que resultó afectada» y a «la persona que causó el daño o autor del daño». No obstante, es importante señalar que el personal docente restaurativo debe evitar usar los términos «víctima» y «ofensor» con las personas involucradas en un conflicto, pues podrían sentirse estigmatizadas. Cada docente debe referirse a las personas por sus nombres reales siempre que sea posible.

El término «punitivo» se entenderá por su raíz etimológica, que significa «relacionado al castigo», y no por su concepción coloquial en el ámbito penal y de la justicia ordinaria, para evitar la confusión de la aplicabilidad de la justicia restaurativa y de las prácticas restaurativas. Finalmente, los términos «incidente» y «ofensa» se usan en este manual de forma intercambiable. En realidad, para algunos casos y contextos, la palabra «ofensa» puede parecer extrema o legalista. Por el contrario, para otras situaciones, el término «incidente» puede parecer que minimiza la gravedad del hecho. Usamos uno u otro según nuestros propios criterios, tal como deberá hacerlo el equipo docente.

**Aspectos
básicos del
conflicto**

2

Aspectos básicos del conflicto

«No hay vida social sin conflictos»¹. Esta afirmación se entiende de la siguiente manera: nuestra sociedad, los grupos y las personas con quienes convivimos, se caracterizan por su gran diversidad: de culturas, de formas de vivir y entender el mundo, de intereses, de necesidades, etc. Tal diversidad es una fuente de enriquecimiento para toda la comunidad. Pero es también muchas veces fuente de conflictos.

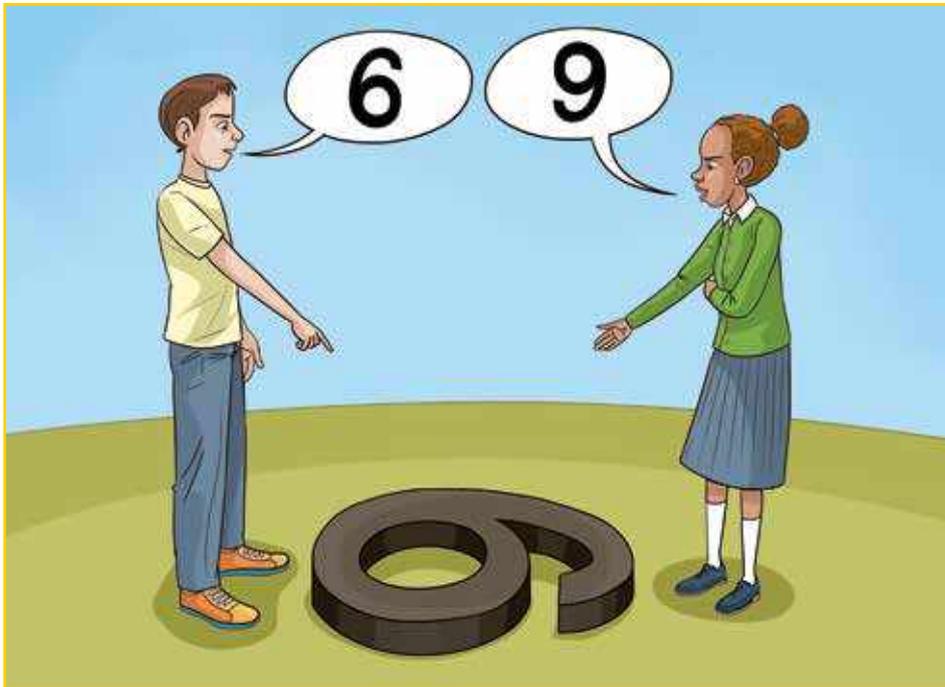
Definición del conflicto

Se suele decir que los conflictos son situaciones en las que dos o más personas o grupos de personas entran en oposición o desacuerdo (choque) debido a que sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son discordantes o percibidos como incompatibles. En los conflictos juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos, y la relación entre las partes puede salir fortalecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución².

Vistas así las cosas, no hay vida social sin conflictos: son inherentes y necesarios en las relaciones humanas, indispensables a nuestra vida y nuestra convivencia, y evitarlos u ocultarlos solo conduce a complicar aún más su resolución.

1 ALBOAN es una ONG promovida por jesuitas del País Vasco y Navarra (España), que apoya a personas y organizaciones de todo el mundo hacia un horizonte en el que el desarrollo humano, la vida digna y la justicia sean patrimonio de toda la humanidad. Disponible en: http://centrode-recursos.alboan.org/ebooks/0000/0122/MH_Conflictos_Juego.pdf

2 Proyecto Miló, s/f. *El conflicto: definición, elementos y tipos*. Disponible en: http://www.conductitlan.org.mx/13_psicologiasocial/Materiales/E_conflicto.pdf



Habitualmente, la palabra «conflicto» es entendida como algo negativo y lleva asociadas connotaciones peyorativas. Seguramente esto se debe a que solemos identificarla con la violencia. Es cierto que en ocasiones los conflictos no son reconocidos como tales hasta que alguien reacciona con violencia ante la situación de injusticia que padece. Sin embargo, no toda violencia es expresión de un conflicto, ni tampoco todos los conflictos generan expresiones violentas. Se podría afirmar incluso que, en último término, la violencia es la negación del conflicto, en la medida en que pretende eliminar a quien es diferente, negar su humanidad e imponer una falsa solución por la fuerza. La violencia no es propia de la vida, mientras que el conflicto sí lo es. La violencia es un recurso destructivo para manejar el conflicto intrapersonal o interpersonal³.

Diferencia entre violencia y conflicto

Por lo tanto, hay que distinguir claramente «violencia» de «conflicto». Cuando este último no se afronta, ni se dan los pasos para resolverlo por cauces pacíficos, se desencadena una dinámica de incomunicación, desconfianza mutua, temores y prejuicios que puede culminar en episodios de violencia, especialmente en los ámbitos intergrupales y sociales⁴. La violencia genera muchos daños. En el mejor de los casos, afecta la dignidad y la autoestima de las personas. En el peor, se lleva por delante la

³ Universidad del Valle, s/f. *Resolución de conflictos, actores, responsabilidades. Estilos de abordajes*. Disponible en: <https://es.slideshare.net/arqililud/tipos-de-conflicto>

⁴ Munduko Hiritarrok, s/f. *Somos protagonistas de nuestro mundo*. Disponible en: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0122/MH_Conflictos_Juego.pdf

vida de víctimas, para las que ya no habrá posibilidad de buscar otros caminos. Se habrá cometido con ellas una injusticia irreparable.

Sin embargo, hay otra forma de interpretar el conflicto: vivirlo no como una amenaza, sino como una oportunidad de aprendizaje. Cuando optamos por medios pacíficos, el conflicto y todo el proceso que conduce a su resolución suponen una oportunidad para nuestro crecimiento como personas y como sociedades. De hecho, podemos considerar al conflicto como uno de los motores principales de transformación social y de nuestro crecimiento como personas maduras. No hay que verlo únicamente como una crisis sino también como una oportunidad de aprendizaje, crecimiento y transformación (Moreno Martín, 2010).





**Justicia
restaurativa**

3



Justicia restaurativa

Historia de la justicia restaurativa

Los orígenes del enfoque restaurativo no están claramente definidos, pero existe un cierto consenso entre diversas fuentes (Zehr, 2002; Marshall, 1999; McCold, 2013) en reconocerlo desde hace más de 200 años en las prácticas ancestrales empleadas en las culturas en todo el mundo: desde las comunidades nativas norteamericanas hasta las culturas sudamericanas, centroamericanas, africanas, asiáticas, celtas, hebreas, árabes y muchas otras. Ciertas comunidades ancestrales aplicaban procedimientos que obligaban a reparar el daño a quien había ofendido a alguien más de la comunidad, bien fuera trabajando durante un tiempo para la familia o devolviendo lo que había robado⁵.

Según Urvio (2008), también en diversas comunidades andinas se practicaban formas tradicionales de justicia en las que es posible identificar ciertos elementos constitutivos de los sistemas y prácticas de justicia restaurativa que se realizan actualmente: los círculos de paz, círculos de diálogo, mediación comunitaria, reuniones restaurativas, etc.

En estos pueblos, tanto la aplicación de justicia como la resolución de conflictos eran de interés comunitario, de forma que cuando una de las personas del grupo cometía una infracción al orden establecido, se utilizaban prácticas de diálogo y sanación, ofreciendo un espacio de encuentro a todas las personas relacionadas con el hecho para que tomaran parte

⁵ *Foco Rojo*, 18 de septiembre de 2015. «La Justicia Restaurativa: origen, concepto y mecanismos alternativos de solución de conflictos». Disponible en: <http://focorjomx.blogspot.com/2015/09/la-justicia-restaurativa-origen.html>

activa en la solución del conflicto. De esta forma, las enseñanzas y tradiciones tribales sintetizan la aplicación de la justicia restaurativa, otorgándole una dimensión cultural y abarcadora; una justicia que no se centra solamente en el hecho, sino en los daños y las relaciones.

En el contexto moderno y más formal, la justicia restaurativa se originó en la década de los setenta como una mediación o reconciliación entre personas víctimas y agresoras. En 1974, Mark Yantzi, un oficial de libertad condicional, frustrado con el usual proceso para tratar a delincuentes, decide innovar y pide a la judicatura que le autorice a mediar entre dos jóvenes delincuentes y sus víctimas; es así como pudo organizar una reunión con todas las partes involucradas en el hecho vandálico con el objetivo de que acordaran una reparación. La respuesta positiva de las víctimas llevó al primer programa de reconciliación víctima-agresor en Kitchener, Ontario, Canadá, con el apoyo del Comité Central Menonita y en colaboración con el departamento de libertad condicional local (McCold, 1999; Peachey, 1989). Los exitosos resultados restaurativos que se generaron desde aquel programa han sido un precedente para futuras intervenciones.

La justicia restaurativa moderna se amplió para incluir también a las comunidades afectivas (*community of care*), en las cuales las familias y las amistades de las víctimas y de las personas agresoras participan en procesos colaborativos, llamados reuniones y círculos. Según McCold y Wachtel (2003), este enfoque en el proceso de subsanación tiene un gran potencial para mejorar la cohesión social, ya que todas las personas implicadas (víctimas, agresoras y comunidad) pueden participar directa o indirectamente en la resolución del conflicto.

Definiciones de la justicia restaurativa

La justicia restaurativa se ha constituido en un movimiento social; es más una filosofía que un modelo en sí. Es simplemente otra manera de entender y hacer justicia. No hay una definición rígida y única, sino varias que han ido desarrollándose y afinándose en el transcurso del tiempo. Sin embargo, en cada una de ellas se ha mantenido la misma esencia, formulada de distintas maneras. A continuación, las más conocidas y reconocidas.

Tony Marshall (1999) definió la justicia restaurativa como «un proceso a través del cual las partes que se han visto involucradas y/o que poseen un interés en un delito en particular, resuelven de manera colectiva la forma de lidiar con las consecuencias inmediatas de este y sus repercusiones para el futuro».

Gordon Bazemore y Lode Walgrave (1999), destacados especialistas del enfoque restaurativo, manifiestan en su definición que se trata de «toda acción orientada principalmente a hacer justicia a través de la restauración o reparación del daño causado por el delito».

Howard Zehr (2002), considerado como uno de los pioneros del concepto «moderno» de justicia restaurativa, adaptó la definición de Tony Marshall, llegando a la siguiente: «un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a quienes tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible».

En el año 2002, la Organización de las Naciones Unidas⁶ determinó que la justicia restaurativa es: «Todo proceso en que la víctima, el/la delincuente y, cuando procede, cualesquiera otras personas o integrantes de la comunidad afectados por un delito, participen conjuntamente de forma activa en la resolución de cuestiones derivadas del delito, por lo general con la ayuda de una persona facilitadora».

En este sentido, Naciones Unidas se refiere a la justicia restaurativa desde una perspectiva más bien práctica, considerándola como «una metodología para solucionar problemas que involucra a la persona víctima, a la persona ofensora, a las redes sociales, las instituciones judiciales y la comunidad. La considera como un proceso para resolver el problema de la delincuencia enfocándose en la comprensión del daño a las víctimas, haciendo a las personas agresoras responsables de sus acciones».

Esta definición fue establecida en la resolución del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en 2002, institución en la que además se plasmó la declaración de los principios básicos sobre la utilización de Programas de Justicia Restaurativa en Materia Penal.

Según el reconocido criminólogo australiano John Braithwaite (2004), la justicia restaurativa es «un proceso en el cual todas las personas afectadas por una injusticia tienen la oportunidad de discutir cómo han sido afectadas por ella y decidir qué debe hacerse para reparar el daño».

Durante el I Congreso de justicia restaurativa, en junio de 2006 en Costa Rica, Paul McCold y Ted Wachtel, ex presidente del Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP), explicaron en una conferencia que «la justicia restaurativa es una nueva manera de considerar a la justicia penal, la cual se concentra en reparar el daño causado a las personas y a las relaciones más que en castigar a las personas agresoras».

Para finalizar, es importante mencionar los valores centrales de la justicia restaurativa, como fueron explícitamente descritos por Van Ness y Strong (1997):

⁶ Naciones Unidas, 2016. *Promover la justicia restaurativa para las niñas, niños y los adolescentes*. Disponible en: <https://violenceagainstchildren.un.org/file/2183/>

- **El encuentro:** consiste en el careo personal y directo entre la persona víctima, la ofensora y/u otras personas que puedan servir de apoyo a las partes y que constituyen sus comunidades de cuidado o afecto.
- **La reparación:** es la respuesta que la justicia restaurativa da al delito. Puede consistir en restitución o devolución del bien, pago monetario, o trabajo en beneficio de la víctima o de la comunidad. La reparación debe ir primero en beneficio de la víctima concreta y real, y luego, dependiendo de las circunstancias, puede beneficiar a víctimas secundarias y a la comunidad.
- **La participación o inclusión:** consiste en ofrecer a las partes (víctimas, personas ofensoras y, eventualmente, la comunidad) la oportunidad para involucrarse de manera directa y completa en todas las etapas de encuentro, reparación y reintegración. Requiere de procesos que transformen la inclusión de las partes en algo relevante y valioso, y que aumenten las posibilidades de que dicha participación sea voluntaria.
- **La reintegración:** se refiere a la reinserción en la comunidad tanto de la persona víctima como de la persona ofensora. Significa no solo tolerar la presencia de la persona en el seno de la comunidad sino, más allá, contribuir a su reingreso como una persona integral, cooperadora y productiva.

Filosofía de la justicia restaurativa

Los programas de justicia restaurativa están basados en el principio fundamental de que la conducta antisocial o delictiva no solamente infringe las leyes o las normas, sino que también daña a quienes son víctimas y a sus comunidades. Por tanto, cualquier esfuerzo dirigido a manejar las consecuencias de la conducta delictiva o antisocial debería implicar, cuando sea posible, a la persona o personas ofensoras, las víctimas y la comunidad.

Más que un modelo o metodología, la justicia restaurativa debe verse como una filosofía, un paradigma que se fundamenta en una serie de premisas, entre las que se destacan:

- Todo conflicto representa una oportunidad de aprendizaje, desarrollo y crecimiento.
- Los seres humanos son más felices, cooperadores y productivos y tienen mayores probabilidades de hacer cambios positivos en su conducta cuando quienes están en una posición de autoridad hacen las cosas con ellos, en lugar de hacerlas contra ellos o hacerlas para ellos.

- Más allá de castigos y sanciones, la justicia debe centrarse en la reparación de los daños ocasionados; para ello, es fundamental que las personas ofensoras asuman su responsabilidad y que las personas ofendidas tengan la posibilidad de expresar libremente sus sentimientos y emociones, y manifestar ante las partes involucradas sus necesidades y expectativas.

En concreto, el proceso de justicia restaurativa anima a la parte ofensora a responsabilizarse de sus acciones y del daño causado, a comprender las causas y los efectos de su comportamiento en las demás personas, y a ofrecer soluciones que reparen el daño para merecer de nuevo aceptación en la comunidad, desde el reconocimiento de que se juzgan los hechos y no a la persona autora del delito. Al mismo tiempo, ofrece a quien ha sido víctima la posibilidad de formular preguntas, obtener respuestas, poder comprender, explicar el impacto y los daños sufridos a consecuencia del delito, y exponer su punto de vista sobre la manera de reparar el daño y reintegrar a la persona infractora en la comunidad (Costello, Wachtel y Wachtel, 2010).

Objetivos de la justicia restaurativa

- Asumir la responsabilidad de los hechos que dieron origen al conflicto, particularmente quien realizó la ofensa, así como participar en su solución y en el compromiso de no repetición de la conducta ofensiva.
- Reparar el daño a la víctima a fin de restaurar lo afectado por el ofensor o la ofensora; o en su caso, por ambos.
- Reintegrar a la persona infractora a la sociedad a la que pertenece, fortaleciendo la dinámica funcional de sus integrantes, a fin de alcanzar la recomposición del tejido social.

La justicia restaurativa supone un acercamiento a la resolución del conflicto de varias formas: involucra a la persona perjudicada y a quien ha causado la ofensa, a sus respectivas redes sociales y a la comunidad. Estos procesos motivan a quienes han producido una ofensa, delito o acto antisocial, a reconocer el daño causado en otras personas (víctima y comunidad), dándoles la oportunidad de repararlo. Y al mismo tiempo, ofrece a quienes sufrieron el daño la oportunidad de que se les reconozca su pérdida y que les sea reparada o compensada.

Cabe aclarar que este enfoque no busca sustituir los distintos sistemas, rutas o protocolos para denunciar y gestionar situaciones delictivas ocurridas en una comunidad. Lo que se persigue es complementarlos, orientando su actividad desde una nueva perspectiva que plantee la

transformación de los conflictos desde la asunción de la responsabilidad y la reparación, entre quienes protagonizaron el conflicto, del daño provocado.

Justicia retributiva *versus* justicia restaurativa

La **retribución** dice⁷: «Has roto nuestras reglas, y hasta que no nos pagues al recibir un castigo, no eres una persona bienvenida en nuestra comunidad» (y como sabemos, incluso cuando las deudas con la sociedad han sido pagadas, la persona sigue siendo etiquetada como «mala».)

La **restauración** dice: «Eres parte de la comunidad y no vamos a dejarte de lado. Pero este comportamiento es inaceptable, porque perjudica a todas las personas, incluyéndote a ti. Te haremos responsable mientras tú reparas el daño y restauras los vínculos relacionales de nuestra comunidad».

En el siguiente cuadro, presentamos la visión de ambos enfoques dentro del sistema de justicia, para una mejor exposición de las diferencias.

ENFOQUE RETRIBUTIVO DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO	ENFOQUE RESTAURATIVO DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO
El comportamiento violento es considerado como un acto que va en contra de las normas y de la comunidad educativa. Es una visión bastante abstracta.	El comportamiento violento es un acto que va en contra de otra(s) persona(s) y de la comunidad educativa, así que provoca una ruptura de las relaciones y afecta la convivencia. Es una visión humanista.
Para este tipo de administración de justicia, quien comete un comportamiento indebido debe recibir una sanción por el daño ocasionado. Es el pensamiento del «ojo por ojo, diente por diente».	Este enfoque considera que, para la convivencia, es de vital importancia asumir responsabilidad, reparar los daños causados, restaurar el clima de convivencia que se vio afectado por la conducta indebida y, siempre que se pueda, lograr la reconciliación entre las partes en conflicto.
Se centra en establecer la culpabilidad para luego castigar a la persona.	Se busca que quien tuvo el comportamiento indebido comprenda que su acto ha afectado a otras personas, para luego reconocer y asumir su responsabilidad individual. La comunidad (familia, seres queridos, la ciudadanía) como la colectividad tiene también la responsabilidad de apoyar la reintegración tanto de la persona ofensora como de la víctima (proceso de reintegración).
El castigo impuesto a quien ha ofendido persigue dos objetivos: <ul style="list-style-type: none"> · Cambiar su conducta. · Disuadir a la comunidad. Es una advertencia a la colectividad: «Quien se comporta mal, recibirá también un castigo». En general, castigar marginaliza y etiqueta de «malas personas» a quienes son responsables, que luego irán buscando agruparse con otras que pasan por la misma situación, gestando así una subcultura de violencia.	En vez de «culpabilizar para castigar», busca «responsabilizar para reparar los daños y restaurar las relaciones».

⁷ Youth Restoration Project, s/f. *The Basics: Restorative Practices. Restorative Justice*. Disponible en: <https://yrpofri.org/wp-content/uploads/2017/08/A-few-basics-about-Restorative-Justice-Practices.pdf>

ENFOQUE RETRIBUTIVO DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO	ENFOQUE RESTAURATIVO DENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO
Las víctimas pasan muchas veces a un segundo plano, o son ignoradas y a veces hasta revictimizadas.	Los derechos y las necesidades de todas las partes en conflicto, y especialmente de la víctima, son tomados en cuenta.
La justicia punitiva asume que castigar a quien ofende creará cierta satisfacción y una forma de compensación a la persona víctima. Muchas veces, se produce lo contrario, ya que sus verdaderas necesidades no son satisfechas, además de tener miedo de una venganza o represalia en el futuro por parte de la persona ofensora y su entorno.	Las personas que sufrieron el daño son centrales en el proceso de resolución del conflicto, y su voz es escuchada.
Desde un enfoque punitivo, las necesidades de la víctima no son consideradas.	Las personas víctimas tienen oportunidad de plantear sus necesidades y exigir una reparación de los daños ocasionados por la ofensa, y sentir que han sido escuchadas y reconocidas.
Lo que importa es la mala conducta, no importa saber lo que ha llevado al ofensor u ofensora a comportarse de tal manera.	Si bien es importante que la justicia sepa lo que ha pasado, es fundamental interesarse en qué está pasando con quien realizó la ofensa, qué le llevó a actuar así, y pensar en el futuro.
La participación de la persona ofensora en el enfoque punitivo es totalmente pasiva: no tiene voz, solo espera que se le dé una sanción. Muchas veces, recibirá esta sanción como algo injusto e inmerecido ya que no habrá tenido la posibilidad de reflexionar sobre los verdaderos daños ocasionados y sus consecuencias. En algunos casos, quien haya ofendido puede considerarse y verse como la «víctima del sistema punitivo», que lo considera como «violento» o «delincuente», y por ello se le estigmatiza.	El enfoque restaurativo empuja al ofensor u ofensora a participar activamente en el proceso de resolución del conflicto, responsabilizándose. Quien ha ofendido debe hacer frente por sus actos, respondiendo preguntas y escuchando a las personas que fueron afectadas. Solo de esta manera, podrá llegar a comprender a quiénes ha afectado y su comunidad, y cómo lo ha hecho; y, por ende, asumir su responsabilidad por lo ocurrido y lo que tiene que hacer para corregir las cosas.
En el enfoque punitivo, el conflicto está gestionado solo por quienes son responsables de la disciplina, que toman las decisiones sobre la manera de resolver el conflicto.	Por el contrario, el abordaje y la resolución del conflicto se hace con la participación activa de todas las partes implicadas, directa e indirectamente (responsables de disciplina, persona ofensora, persona víctima, comunidad).

«**Disciplinar**» no significa «castigar» sino «enseñar». El castigo coacciona el comportamiento, usando fuerzas externas, provocando daños y humillaciones, creando al final traumas potencialmente crecientes.

Mientras que la disciplina cultiva el control interno, promueve un comportamiento educado y sociable por el bien de toda la comunidad. Numerosos estudios⁸ han demostrado que el castigo no funciona porque:

- Quienes ofenden ven el castigo como una experiencia pasiva, y no esperan participar.
- Quienes ofenden no desarrollan controles internos cuando se basan en las recompensas y el castigo.

⁸ Disponible en: https://violenceagainstchildren.un.org/sites/violenceagainstchildren.un.org/files/documents/publications/restorative_justice_spanish.pdf
<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/18853/u729572.pdf?sequence=1>
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-11462006000600004

- Quienes ofenden resienten a menudo de las figuras de autoridad que les imponen castigos.
- Quienes ofenden se alejan de las víctimas, la comunidad y las autoridades.
- La persona víctima y la comunidad no tienen voz sobre cómo restaurar el respeto social y la seguridad.
- La familia de quienes ofenden se aleja de personas que pueden apoyarles en el proceso de restauración; a menudo sienten impotencia y vergüenza, e incluso culpa.
- La investigación no apoya la efectividad de los castigos para detener las conductas rudas y desafiantes.
- La comunidad en general no se involucra en planes de prevención a largo plazo.

**De la justicia
restaurativa a
las prácticas
restaurativas**

4

De la justicia restaurativa a las prácticas restaurativas

Definición de las prácticas restaurativas

El Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP), con sede en Pensilvania, Estados Unidos, presenta una de las definiciones más explícitas de las prácticas restaurativas, un campo de estudio novedoso que tiene el potencial de incidir positivamente en la conducta humana y fortalecer a la sociedad civil alrededor del mundo.

Desde su sitio web⁹, el IIRP explica que las prácticas restaurativas tienen sus raíces en la justicia restaurativa, que es reactiva al daño u ofensa, y consiste en dar respuestas al crimen y otros actos violentos, después de que han ocurrido. La definición del IIRP incluye también el uso de procesos formales e informales que preceden al acto indebido, los cuales forjan relaciones y un sentido de comunidad de manera proactiva. Si bien la justicia restaurativa ofrece una respuesta restaurativa al daño y a las relaciones que se han quebrantado por hechos violentos, las prácticas restaurativas giran en torno al potencial de la comunidad, creando y manteniendo relaciones humanas sanas y fuertes.

La mayoría de profesionales que hablan del enfoque restaurativo mencionan de manera variada que se trata de una parte integral de su vida diaria, tanto personal como profesional. Si bien inicialmente el enfoque restaurativo era visto como una estrategia, con el tiempo se ha vuelto parte integral de la práctica. Cuando las personas que realizan «prácticas

⁹ Disponible en: <https://la.iirp.edu/practicas-restaurativas/>

restaurativas» se refieren al enfoque restaurativo, mencionan términos como: relaciones, diálogo, comunidad, daño, reparación y conexiones.

Definiciones explícitas que se relacionan más con esta visión y conceptos son las dos siguientes:

«Las prácticas restaurativas son una ciencia social que integra los desarrollos de una variedad de disciplinas y campos —incluyendo educación, psicología, trabajo social, criminología, sociología, organización de desarrollo y liderazgo— con el fin de construir comunidades sanas, aumentar capital social, disminuir la criminalidad y comportamiento antisocial, reparar el daño y restaurar las relaciones»¹⁰.

«La práctica restaurativa es una forma de pensar y ser, enfocada en crear espacios seguros para verdaderas conversaciones que profundicen la relación y creen comunidades conectadas y más fuertes» (Vander Vennen, 2016).

Objetivos de las prácticas restaurativas

Las prácticas restaurativas son una ciencia social que estudia cómo generar capital social y lograr una disciplina social a través de un aprendizaje y una toma de decisión participativos (Wachtel, 2012).

El objetivo de las prácticas restaurativas es «crear un sentido de comunidad y manejar tensiones y conflictos a través de la reparación del daño y la restauración de las relaciones».

En ese sentido, podemos apreciar que las prácticas restaurativas se centran tanto en el enfoque proactivo (crear un sentido de comunidad) como en el reactivo (manejar tensiones y conflictos a través de la reparación del daño y la restauración de las relaciones).

Los cuatro aspectos esenciales de una práctica restaurativa

El IIRP considera cuatro aspectos como los más útiles para explicar y entender lo que significa una práctica restaurativa (Wachtel, 2012)¹¹:

- La ventana de la disciplina social (gestión de autoridad)
- El proceso justo

¹⁰ «Prácticas restaurativas», en *Wikipedia*. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A1cticas_restaurativas

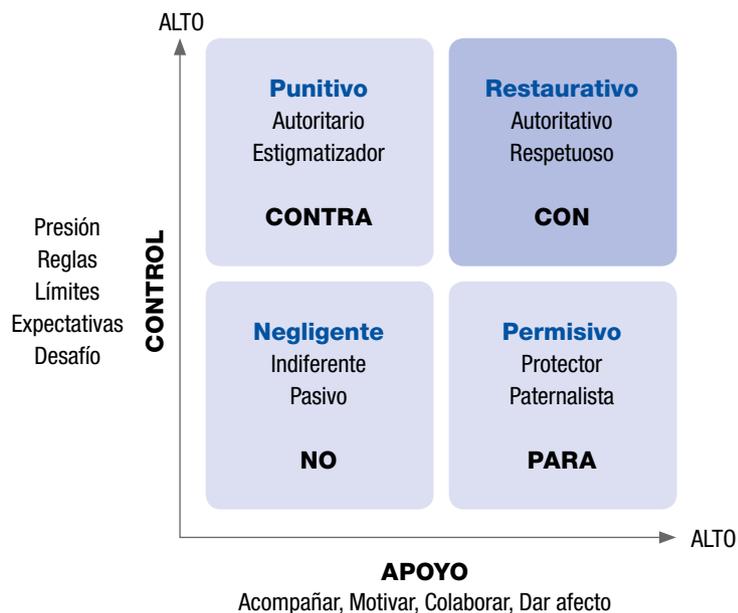
¹¹ Disponible en: https://la-pt.iirp.edu/wp-content/uploads/2017/03/Defining-Restorative-Spanish_July-2015.pdf

- El diálogo restaurativo
- Los afectos y la vergüenza

La ventana de la disciplina social

Este es un concepto que describe cuatro enfoques básicos para mantener las normas sociales y los límites conductuales. Los cuatro se representan como diferentes combinaciones de un nivel de control alto o bajo, y un nivel de apoyo alto o bajo.

- Un bajo control y un alto nivel de apoyo significan hacer cosas **PARA** el resto.
- Alto control y bajo nivel de apoyo resultan en hacer las cosas **CONTRA** el resto.
- Bajo control y bajo apoyo significan **NO** hacer nada por las demás personas.
- Alto control y apoyo representan el enfoque restaurativo, que se caracteriza por hacer las cosas **CON** las personas, en lugar de hacerlas *contra, para o sin* ellas. Las relaciones funcionan mejor cuando establecemos expectativas claras y altas dentro de un contexto de alto apoyo, donde la atención se centra en el compromiso, la colaboración y las posibilidades (Wachtel, 2005).



(Adaptado por Paul McCold y Ted Watchel de Glaser, 1969)

Análisis de los diferentes estilos de autoridad

¿Qué observaríamos en una persona o grupo (estudiantes en un aula) si su docente (es decir, la autoridad en el salón de clase) practicaría un estilo punitivo? Y ¿qué resultados probables podríamos esperar por parte del grupo de estudiantes y de su docente?

Practicando un **estilo punitivo** (alto control / mucha firmeza y bajo apoyo), es probable que se observe lo siguiente:

- Docente sancionador/a, castigador/a, a menudo irritable, con reacciones coléricas y que usa en general un tono de voz dominante y amenazante.
- Docente que capta y señala principalmente las malas conductas y los errores, casi nunca recalca las buenas.
- Docente que controla el aula bajo la amenaza.
- Docente que establece estrictos límites de conductas en el salón de clase.
- Docente que exige altas expectativas en cuanto al orden, al comportamiento en la clase y al rendimiento académico.

Bajo un **estilo punitivo** es probable que se obtengan algunos de los resultados siguientes:

- Ambiente ordenado, dominado.
- Estudiantes nerviosos y nerviosas, con resentimiento, frustración y disgusto.
- Estudiantes obedientes, pero no constantemente. Es poco probable que se obtenga cambios positivos y duraderos del comportamiento.
- Docente con angustia e irritación, por siempre querer tener el control sobre sus estudiantes.
- Pocas expresividad y creatividad en el grupo de estudiantes.
- Ambiente nocivo o negativo en el aula.

Practicando un **estilo permisivo** (poca firmeza/bajo control y alto apoyo), es probable que se observe lo siguiente:

- Docente con actitud protectora y cálida y disponible para ofrecer apoyo.
- Docente incapaz de poner límites y fijar expectativas a sus estudiantes.
- Docente que prioriza el esfuerzo, pero dejando de lado la calidad del trabajo.
- Docente que no controla los comportamientos indebidos: «deja hacer» o maneja con ligereza las malas conductas (débil amonestación, no expresa su molestia).

Bajo un **estilo permisivo**, es probable que se obtengan algunos de los resultados siguientes:

- El grupo de estudiantes no se siente valorado, apoyado ni escuchado.
- El aula es caótica y descontrolada.
- Estudiantes conscientes de la debilidad de control de su docente, aprovechando su blandura y flexibilidad.
- Baja calidad del trabajo del estudiantado debido a la falta de exigencia y pocas expectativas de parte de su docente.
- Estudiantes con actitud ansiosa e insegura.
- Docente con un alto nivel de estrés laboral, ya que no llega a obtener los cambios de comportamiento que desea de parte del estudiantado.

Practicando un **estilo negligente** (nada o muy poca firmeza/bajo control y bajo o nada de apoyo), es probable que se observe lo siguiente:

- Docente con actitud pasiva, indiferente, ausente y desinteresada.
- Docente que no pone interés en el esfuerzo ni en la calidad del trabajo de sus estudiantes.

- Docente con alto grado de desgaste («*burn out*»), con estrés o depresión.
- Docente que no ve, o simplemente ignora, las dificultades conductuales por las que pasan sus estudiantes.

Bajo un **estilo negligente**, es probable que se obtengan algunos de los resultados siguientes:

- Estudiantado desatendido, abandonado, dejado a su suerte.
- Estudiantes que toman el control del aula.
- El grupo de estudiantes no se siente valorado, apoyado ni escuchado.
- Estudiantes que tratan de llamar la atención a través de conductas perturbadoras y provocativas.
- Estudiantes con actitudes ansiosas o inseguras.
- Docente con un comportamiento estresado y nervioso.
- Estudiantes con un bajo nivel de aprendizaje debido a los pocos esfuerzos y la falta de motivación y seguimiento por parte de su docente.

Practicando un **estilo restaurativo** (alta firmeza y control/alto control y apoyo), es probable que se observe lo siguiente:

- Relación positiva, cordial, afectuosa y de apoyo entre el/la docente y sus estudiantes.
- Docente que motiva al estudiantado; lo escucha y lo toma en cuenta.
- Un sistema de disciplina efectivo y aceptado por el grupo de estudiantes.
- Ambiente de trabajo ordenado y efectivo (aprendizaje conductual, desarrollo de competencias y habilidades).
- Sensación de valoración, confianza, seguridad y optimismo.
- Alto nivel de calidad en el trabajo (actividades grupales; participación voluntaria y activa).

- Docente con alta satisfacción por su trabajo con el grupo de estudiantes.

Bajo un estilo restaurativo, es probable que se obtengan algunos de los resultados siguientes:

- Ambiente positivo e integrador.
- Estudiantado motivado, participativo y creativo.
- Relaciones positivas, sanas, seguras y fuertes entre el grupo de estudiantes y su docente.
- Cada estudiante desarrollando trabajo de calidad y en los tiempos exigidos por su docente.
- Estudiantes mucho más responsables.
- Docente que siente respeto, aprecio y motivación por parte del grupo.

La ventana de la disciplina social también define las prácticas restaurativas como un modelo de liderazgo para directivos con su equipo de docentes, para padres y madres en sus familias y para profesionales de psicología y trabajo social en las comunidades escolares.

La hipótesis unificadora fundamental de la práctica restaurativa dice que «las personas son más felices, más cooperadoras y productivas y tienen mayores probabilidades de hacer cambios positivos en su conducta cuando quienes están en una posición de autoridad hacen las cosas con ellas, en lugar de hacerlas *contra* ellas o hacerlas *para* ellas» (Wachtel, 2013).

Efectivamente, cuando las autoridades hacen cosas con la gente, ya sea de forma reactiva para encarar una crisis o de forma proactiva para construir relaciones, los resultados son mejores (Wachtel, 2005).

La ventana de la disciplina social refleja el pensamiento del renombrado criminólogo australiano John Braithwaite (1989), quien ha afirmado que el depender del castigo como un regulador social es problemático ya que avergüenza y estigmatiza a las personas que cometen actos indebidos, empujándolas a una subcultura social negativa que no les permite lograr cambios en su conducta. Por el contrario, el enfoque restaurativo reintegra a su comunidad a las personas que cometen actos indebidos y reduce la probabilidad de que reincidan.

El proceso justo

El proceso justo y respetuoso responde a una necesidad humana básica: las personas quieren ser valoradas como seres humanos; necesitan que los demás respeten sus conocimientos y experiencias propias, así como necesitan que sus pensamientos, ideas y afectos sean tomados en serio. Y quieren entender la razón de las decisiones tomadas por las autoridades.

De hecho, las personas son sensibles a las señales transmitidas a través de los procesos de toma de decisiones que se dan en el ámbito educativo o familiar. Cuando sienten que una decisión que les afecta ha sido tomada de manera justa y respetuosa, confían y cooperan con las autoridades que tomaron esta decisión. Dicho proceso puede revelar la voluntad de confiar en las personas, y considerar sus ideas y experiencia o, por el contrario, rechazarlas, siempre dentro de un marco de respeto y argumentación. Este proceso justo se basa en tres principios (Kim y Mauborgne, 1997):

- **Participación:** comprometer a las personas en la toma de decisiones que las afectan, invitándolas a dar su opinión y animándolas a desafiar las ideas del resto. Esta forma de participar construye una sabiduría colectiva, generando mejores decisiones y un mayor compromiso por parte de quienes participan en su ejecución. Este principio de participación recalca la importancia de «tener voz, ser escuchada y comprendida».
- **Explicación:** este principio se refiere a la importancia y la necesidad por parte de la autoridad de aclarar, a las personas involucradas o afectadas por una decisión final, cuál ha sido el razonamiento que subyace de la decisión. Aclarar el pensamiento es la base de una decisión final. Dar una explicación genuina tranquiliza a las personas al demostrarles que sus autoridades han tenido en cuenta sus opiniones e intereses. Esto favorece a que las personas estén más dispuestas a confiar en sus autoridades, incluso cuando sus propias ideas fueron rechazadas.
- **Claridad de las expectativas:** asegurarse de que el grupo entienda claramente la decisión tomada y lo que se espera de cada persona involucrada en el futuro. Establecer de manera respetuosa y colaborativa las nuevas reglas del juego (incluidas las normas y sanciones por incumplimiento y las nuevas responsabilidades) permite que las personas se sientan consideradas y puedan concentrarse en todo lo que se espera de ellas.

Aquí presentamos un ejemplo concreto y práctico de un proceso justo en el ámbito educativo.



Imagínense que es el inicio del año escolar. Para el docente no solamente es importante sino necesario tener unas normas de conducta en clase. En vez de imponer a sus estudiantes las normas que estima indispensables, prefiere plantearles lo siguiente: *«Vamos a compartir juntos un nuevo año académico. Durante esta convivencia espero que el grupo se sienta importante, motivado y feliz. Sin embargo, para ello, va a ser necesario y obligatorio que tengamos unas normas de conducta en el aula. Les propongo lo siguiente: construir juntos estas normas, ¿qué les parece? Antes de construirlas, va a ser necesario que conversemos primero sobre el significado de la palabra “norma” y entender la razón o justificación de crear normas para nuestro salón de clase. Luego, cuando todas las personas que estamos en esta aula entendamos lo importante de establecer unas normas de convivencia, podremos pasar a crear una lista de ellas que promueva relaciones interpersonales saludables y seguras, con miras a una convivencia pacífica en el salón de clase».*

Esta manera de proceder del docente está creando un espacio sano en el cual el estudiantado tiene oportunidad de participar activamente, permitiendo que sus voces sean escuchadas al expresar su sentir, sus ideas y opiniones con relación a las normas de convivencia. Lo que hace el docente es indicar a sus estudiantes lo importantes que son para él y cómo valora su participación y contribución, desde sus reflexiones y sugerencias. El docente promueve el pensamiento y la responsabilidad colectivos.

El grupo de estudiantes comparte sus sugerencias, razona y argumenta entre sí hasta crear una propuesta común. En el caso de que una de sus propuestas no sea aceptable en la opinión del docente (por ejemplo, por una cuestión de seguridad), tendrá la potestad de rechazar esta aportación, pero siempre dando al grupo una explicación clara sobre las razones por las que su sugerencia no puede ser parte de las normas de convivencia.

Si la propuesta presentada por sus estudiantes no incluye una norma que para el docente es trascendental (por ejemplo, no usar el celular en clase salvo para ciertas actividades específicas aprobadas), puede recurrir a su potestad para agregar esta norma a la lista creada por el grupo estudiantil, explicando nuevamente las razones que hacen que esta norma sea necesaria para una convivencia sana y segura.

Es probable que el estudiantado acepte la propuesta de su docente, aunque no le guste, ya que ha sido tratado de manera justa y respetuosa, en tanto se ha sentido incluido en el desarrollo de las normas pues sus voces fueron escuchadas; y ha recibido una explicación clara (una justificación apropiada) de la decisión tomada por su docente, como la de eliminar o añadir una norma.

Finalmente, es importante también que el grupo de estudiantes asuma su responsabilidad, es decir, no solamente crear estas normas sino sobre todo aplicarlas y respetarlas. Por ello, es necesario que el docente aborde también el tema de las expectativas y de las consecuencias en caso de no respetar las normas creadas colectivamente en clase (anexo 1).

Según Chan y Mauborgne (1997), la idea central de un proceso justo es la siguiente: «los individuos tienen mayor probabilidad de confiar y cooperar libremente con sistemas —independientemente de si ellos ganan o pierden por esos sistemas— cuando se practica el proceso justo».

El diálogo restaurativo

Para adoptar las prácticas restaurativas, tenemos que aceptar que el conflicto es parte integral de la vida. Siempre habrá malentendidos, necesidades e intereses que compiten entre sí, y diferencias de opinión. Las prácticas restaurativas nos ayudan a reconsiderar nuestra manera de pensar para que veamos el conflicto como una oportunidad de fomentar el aprendizaje y forjar mejores relaciones.

Además de la habilidad fundamental de *saber escuchar*, quien dirige un proceso restaurativo tiene que *saber preguntar*. Preguntar en un proceso restaurativo es hacer uso del modo interrogativo con algunos objetivos y particularidades. No se trata de un interrogatorio ni de dar consejos, ni de juzgar o criticar a las partes, sino de entregar el protagonismo a las personas, para reflexionar juntos.

Hay que procurar de que las preguntas sean **abiertas, neutrales, singulares y claras**. A continuación, describimos cada una de estas características.

- **Preguntas abiertas:** son aquellas ante las cuales no hay una sola respuesta acertada. Este tipo de pregunta no presupone una dimensión específica de sentimiento o pensamiento, sino que permite que la persona responda de la forma más relevante a su experiencia. Típicamente, las preguntas abiertas comienzan con: *¿Qué piensas sobre...? ¿Cuál es tu opinión sobre...? ¿Qué sientes con relación a...?*

Algunas veces pensamos que estamos haciendo preguntas abiertas cuando en realidad son preguntas cerradas que no especifican las opciones a responder. Por ejemplo: *¿Qué tan satisfecho te sientes con esta actividad que acabas de realizar?* Esta pregunta tiene como respuestas: muy satisfecho, algo satisfecho, satisfecho, poco satisfecho, insatisfecho. El hecho de que no incluyamos las posibilidades de respuesta no significa que sea una pregunta abierta.

Una tendencia muy común es hacer preguntas dicotómicas, es decir, que tienen dos posibilidades de respuesta: sí/no, bien/mal, etc. Estas no favorecen para que las personas se expresen. El siguiente ejemplo de uso de preguntas dicotómicas ilustra el punto¹².

¹² Ejemplo traducido de Quinn Patton, Michael, s/f. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, tercera edición. Sage Publications, California, p. 354.

Padre: ¿Sabes que has llegado tarde?
Adolescente: Sí.
Padre: ¿Te divertiste?
Adolescente: Sí.
Padre: ¿Fuiste a ver una película?
Adolescente: Sí.
Padre: ¿Estuvo buena?
Adolescente: Sí, estuvo bien.
Padre: ¿Así que valió la pena ir a verla?
Adolescente: Sí, valió la pena.
Padre: He escuchado mucho de esa película.
 ¿Crees que me gustaría verla?
Adolescente: No sé, tal vez.
Padre: ¿Alguna otra cosa ocurrió?
Adolescente: No, eso es todo.

El padre le dice a la madre: *Vaya que es difícil conseguir que nos hable. Supongo que está en la edad en que simplemente no quieren decir nada en la familia.* Si las preguntas hubieran sido abiertas, es más probable que las respuestas habrían sido más profundas y extensas también.

- **Preguntas neutrales:** es importante que nuestras preguntas sean neutrales. Es decir, no deben de contener implícita la respuesta que se espera ni deben tener implícito un juicio de valor. Ejemplos de preguntas que no son neutrales: *¿Le pareció exitosa nuestra actividad?* Esta pregunta espera que la persona afirme el éxito de la reunión. Una mejor forma de hacer esta misma pregunta es: *¿Qué le pareció nuestra actividad?* Otro ejemplo de pregunta no neutral es: *¿Qué medida sancionadora piensa que debe llevar este estudiante?* Esta pregunta ya lleva implícita que la persona debe llevar una medida sancionadora. No es una pregunta neutral. Una forma adecuada de formularla sería: *¿Qué consecuencias piensa que deben darse para esta situación?*
- **Preguntas singulares:** en un encuentro restaurativo (entrevista individual o grupal), es importante hacer una sola pregunta a la vez. Si no hacemos esto, corremos el riesgo de que las personas escojan la pregunta que quieran responder.

A veces tendemos a hacer más de una pregunta cuando no tenemos claro lo que queremos preguntar. Un ejemplo de una pregunta que no es singular sería: *¿En qué estabas pensando y qué sentiste cuando supiste del incidente?* Estas son dos preguntas diferentes. Sería más adecuado preguntar primero: *¿En qué estabas pensando?* Posteriormente se podría hacer la segunda pregunta: *¿Qué sentiste cuando supiste del incidente?*

- **Preguntas claras:** el lenguaje que utilicemos en nuestras preguntas debe ser adecuado según las personas participantes. No debemos usar un vocabulario técnico cuando estamos conversando con personas que no tienen conocimientos acordes. Inclusive, en algunas ocasiones debemos hacer un esfuerzo por aprender los modismos de la audiencia para usar palabras que son parte de su lenguaje cotidiano.

Un diálogo restaurativo es una conversación guiada y estructurada que tiene como objetivo abrir la comunicación, desarrollar la comprensión y llegar a acuerdos, cuando es posible consensuados, sobre qué hacer para que las cosas queden bien. Es un proceso para explorar cómo hacer las cosas bien cuando hay malentendidos y para ayudar a construir relaciones y comunidades que sean resilientes y de apoyo. El propósito de un diálogo restaurativo es crear una oportunidad para que otros escuchen y respeten su perspectiva, y escuchar y respetar lo que el resto tiene que decir también.

- **Preguntas socráticas:** el diálogo restaurativo se basa en el método socrático, es decir, la práctica de formular buenas preguntas, que puedan ser de gran utilidad, ya que cuando cuestionamos cuidadosamente sobre un comportamiento indebido de una estudiante, un estudiante o un grupo, damos la oportunidad de examinar de manera lógica y determinar o no la validez de ese comportamiento. Al hacer preguntas, en vez de juzgar o criticar la conducta, empujamos a la persona a reflexionar en profundidad. Finalmente, le «animamos» a descubrir por sí misma las respuestas esperadas. Determinar unas cuantas preguntas oportunas lo empoderará, al darle la oportunidad y la capacidad de encontrar su propio camino y construir el cambio que necesita. Hay seis tipos de preguntas socráticas¹³:

- **Preguntas conceptuales aclaratorias:** estimulan al grupo de estudiantes a pensar más reflexivamente respecto a qué es exactamente lo que están pensando o lo que están preguntando, así como a demostrar los conceptos que apoyan su argumentación. Básicamente son preguntas que les ayudan a profundizar más, por ejemplo: *¿Qué te hace pensar así? ¿Qué quieres decir exactamente? ¿Cómo se relaciona esto con lo que hemos venido conversando? ¿Qué es lo que ya sabemos con respecto a esto? ¿Puedes darme un ejemplo? ¿Lo que quieres decir es... o...? ¿Por favor, puedes volver a explicármelo de otra manera, o con un ejemplo?*
- **Preguntas para comprobar conjeturas o supuestos:** comprobar conjeturas en busca de la verdad hace que el grupo de estudiantes piense acerca de presuposiciones y creencias no cuestionadas en

¹³ Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PreguntasSocraticas.pdf>

las que están basando sus argumentos. Esto remueve las bases en que se apoyan y con eso se pretende que hagan avances a terreno más sólido. Algunos ejemplos son: *¿Qué más podríamos asumir o suponer? ¿Parece que estás asumiendo que...? ¿Cómo escogiste esos supuestos? ¿Cómo puedes verificar o negar ese supuesto? ¿Qué pasaría si...? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con..., y por qué razón?*

- **Preguntas que exploran razones y evidencia:** cuando persona da a sus argumentos explicaciones razonadas, se puede ayudar a profundizar en ese razonamiento en lugar de reforzar que se lo dé por sentado. Las personas con frecuencia utilizan apoyos que no han sido suficientemente pensados. Por ejemplo: *¿Cómo sabes esto? ¿Puedes mostrarme? ¿Me puedes dar un ejemplo de eso? ¿Cuáles son las causas para que suceda? ¿Son estas razones suficientemente buenas? ¿Cómo podría yo estar seguro de lo que me estás diciendo? ¿Qué evidencia existe para apoyar lo que estás afirmando? ¿En qué autoridad o experto estás basando tu argumentación?*
- **Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas:** la mayoría de los argumentos se dan desde una posición o punto de vista muy particular. Es necesario confrontar entonces la posición para mostrar al grupo que existen otros puntos de vista igualmente válidos. Por ejemplo: *¿De qué otra manera se podría mirar o enfocar esto? ¿Podrías explicar por qué es esto necesario o beneficioso, y a quién beneficia? ¿Cuál es la diferencia entre... y ...? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de...? ¿Cuál es la similitud entre... y ...?*
- **Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias:** los argumentos que da alguien podrían conllevar ciertas implicaciones lógicas que se pueden pronosticar o predecir. Las preguntas deben permitir la reflexión sobre los efectos, si estos tienen sentido o si son deseables. Algunos ejemplos son: *¿Y entonces qué pasaría? ¿Cuáles son las consecuencias de esa suposición? ¿Cuáles son las implicaciones de...? ¿De qué manera... afecta...? ¿En qué forma... se conecta con lo que aprendimos antes? ¿Por qué... es importante? ¿Qué estás insinuando?*
- **Preguntas sobre las preguntas:** también se puede volver reflexivamente sobre todo el tema, enfocando las preguntas sobre las preguntas mismas, si se usa las inquietudes formuladas por el/la estudiante o el grupo de estudiantes aplicándolas a las mismas interrogantes. Devuélvale el balón a su propia cancha. Por ejemplo: *¿Cuál era el punto de formular esta pregunta? ¿Por qué crees que formulé esa pregunta? ¿Qué quiere decir eso? ¿Cómo aplica... en la vida diaria?*



Los afectos y la vergüenza

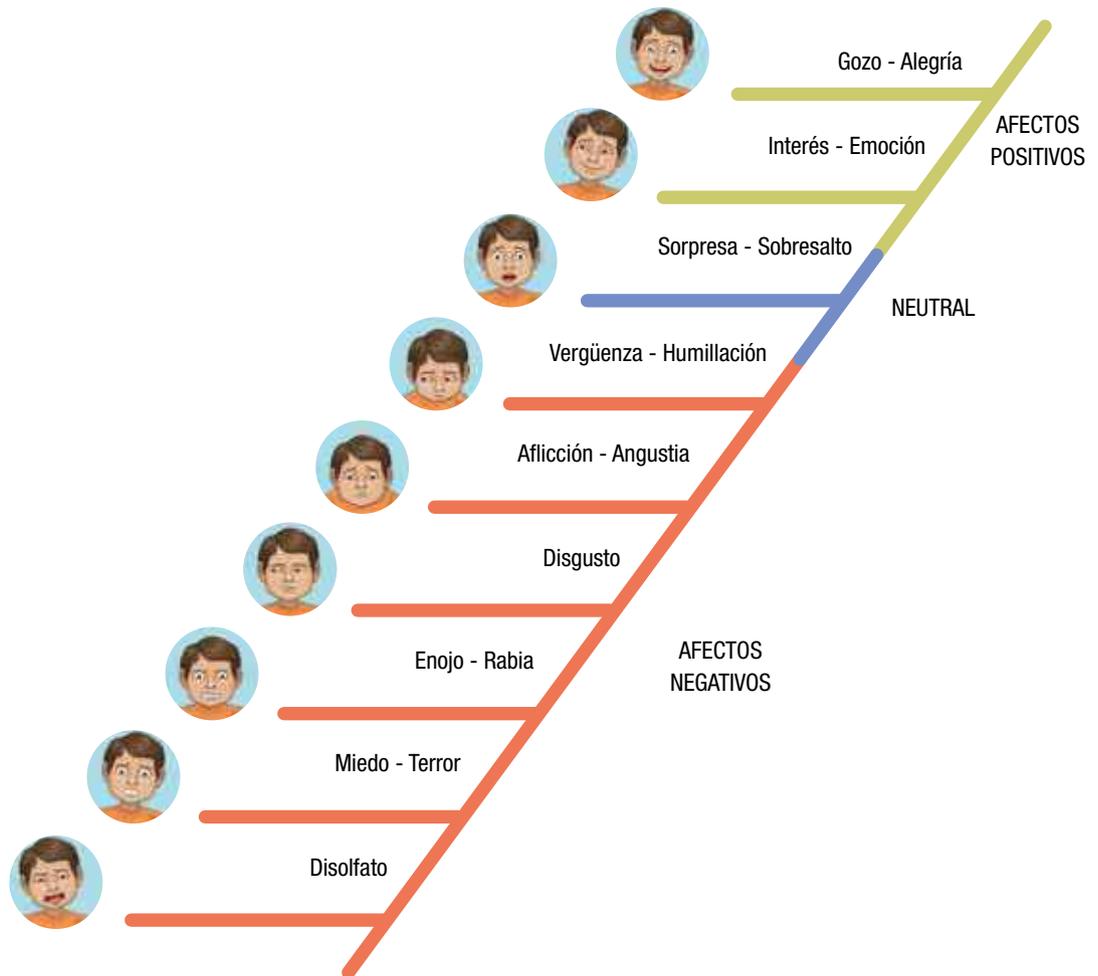
La psicología de los afectos, basada en el trabajo del psicólogo americano Silvan Tomkins¹⁴, nos ayuda a comprender mejor por qué las personas actúan y responden de ciertas maneras, y por qué las prácticas restaurativas funcionan tan bien (Costello, Wachtel y Wachtel, 2010). De acuerdo con Tomkins, los seres humanos tienen nueve afectos innatos. Todas las personas nacen con estos nueve afectos, que se pueden considerar como la base biológica de nuestras emociones. A medida que se crece, se adquiere nuevos afectos. Cada afecto es sentido dentro de un espectro de leve a fuerte.

- Dos de los afectos, interés-emoción y gozo-alegría, son positivos¹⁵.
- Sorpresa-sobresalto es un afecto neutro, y su impacto es semejante al botón de reinicio de un ordenador: despeja nuestra mente de lo que habíamos estado pensando y le permite enfocarse en lo que viene.
- Seis afectos son negativos: vergüenza-humillación, aflicción-angustia, miedo-terror, enojo-rabia, disgusto y disolfato. Disgusto y disolfato (esta última palabra fue inventada por Tomkins) no son expresados dentro de un espectro, sino que son reacciones distintivas a un mal sabor u olor que nos lleva a expulsar lo que nos causa la reacción negativa.

¹⁴ The Tomkins Institute, s/f. «Nine affects, present at birth, combine with life experience to form emotion and personality». Disponible en: <http://www.tomkins.org/what-tomkins-said/introduction/nine-affects-present-at-birth-combine-to-form-emotion-mood-and-personality/>

¹⁵ La connotación «negativas» no implica que sean emociones que no debemos tener o que sean malas para nosotros; todas las emociones, bien sean positivas o negativas, nos ayudan en nuestro desarrollo y nos configuran como personas.

Los nueve afectos innatos



Elaborada en base a Tomkins, SS. Exploring Affect E.V. demos, Ed. Cambridge University Press, 1995

Básicamente, el planteamiento que Tomkins desarrolló es un conjunto de reglas [biológicas] que dan forma y gobiernan nuestro bienestar emocional. Estamos programados para experimentar afectos innatos, afirmando que nos encontramos en nuestro mejor estado emocional cuando somos capaces de:

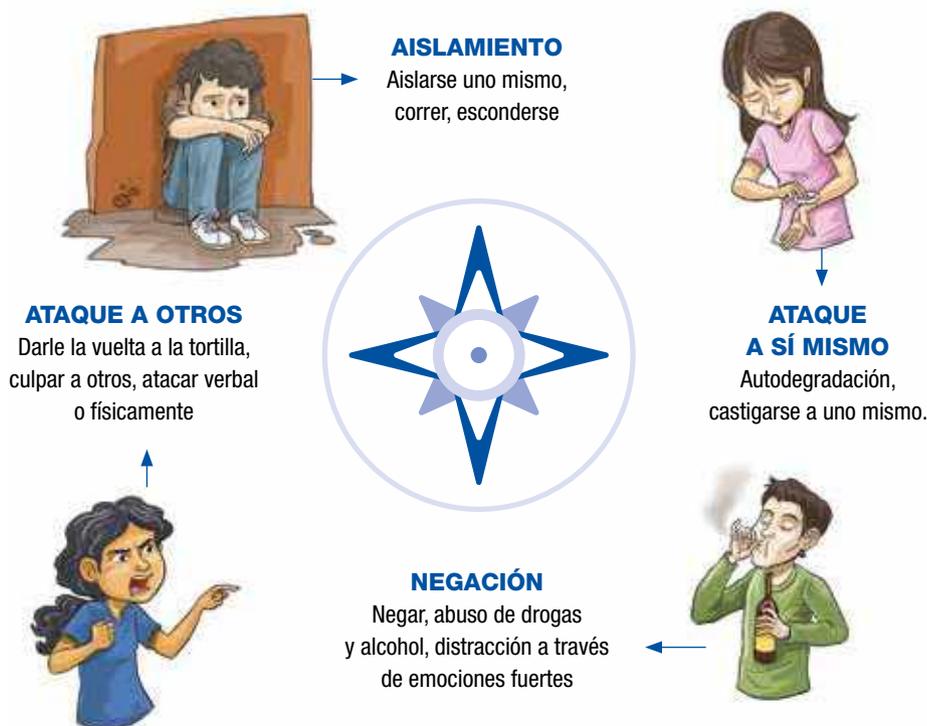
- Maximizar nuestros afectos positivos.
- Minimizar (reducir) nuestros afectos negativos.
- Ambas acciones funcionan mejor cuando todo el afecto se expresa.
- Cualquier cosa que ayude al cumplimiento de estas tres reglas es buena para la vida humana; cualquier cosa que interfiera con ellas es mala para nosotros.

El planteamiento de Tomkins es esencial para construir, fortalecer y mantener relaciones sanas y seguras dentro de una comunidad.

En el marco de las prácticas restaurativas, la vergüenza es un afecto especialmente interesante al que tenemos que prestar una atención particular. Según Tomkins, la vergüenza no solo ocurre cuando se hace algo malo, sino también cuando los afectos positivos son interrumpidos. En un contexto mucho más serio, esta perspectiva ayuda a explicar por qué las víctimas de un acto violento sienten vergüenza cuando ellas mismas no han hecho nada mal, solamente han sobrevivido una interrupción dramática y difícil de sus afectos positivos.

La vergüenza es el afecto que nos permite saber que algo ha interrumpido nuestros afectos positivos de interés y/o gozo (Kelly, 2012). Es el regulador social central que según Nathanson (1992) llama nuestra atención sobre algo que no queremos saber respecto de nosotros mismos. Enfrentar positivamente la vergüenza es una oportunidad para el crecimiento.

La «brújula de la vergüenza» de Nathanson (ver el diagrama a continuación) describe cómo reaccionamos negativamente a ella: cada polo implica comportamientos específicos destinados a reducir o controlar la sensación de vergüenza:



Tal y como lo describen claramente Costello, Wachtel y Wachtel en su libro *Manual de Prácticas Restaurativas* (2010), la comprensión de la brújula de la vergüenza nos da la perspectiva que necesitamos para ser restaurativos cuando enfrentamos una conducta indebida. Por ejemplo,

cuando llamamos a un padre o madre por causa de algún mal comportamiento de su hijo o hija, tenemos que saber que la primera reacción posiblemente será negar y aislarse, diciendo que la persona implicada «no actúa de esa manera en la casa». O puede que el padre o la madre ataque a otra persona y diga que, por ejemplo, es el equipo docente o la escuela la culpable del comportamiento de su hija o hijo.

Nathanson observó que, en nuestra sociedad, el ataque a otra persona o la negación son las respuestas más frecuentes a la vergüenza. Cada docente deberá aprender a anticipar estas respuestas cuando hable con representantes familiares. También podemos usar la «brújula de la vergüenza» para examinar nuestras propias reacciones.

Todo depende de quiénes somos, pero podemos estar seguros de que pasaremos por una de las cuatro reacciones. Nuestro conocimiento de la brújula nos permite identificar nuestra respuesta, reaccionar menos intensamente y recuperarnos rápidamente de nuestra reacción de vergüenza. Podemos ayudar a otras personas a transformarse y superar su vergüenza de diferentes maneras. Cuando la gente siente y demuestra vergüenza, podemos:

- Escuchar lo que tienen que decir.
- Reconocer sus sentimientos.
- Animarles a que expresen sus sentimientos y que hablen de su experiencia.

Este compartir de emociones colectivas hace posible que las prácticas restaurativas mejoren las relaciones entre las personas. Cuando una persona realiza un acto indebido y es confrontada por su acción, sentirá vergüenza. Braithwaite (1989), reconocido criminólogo australiano, destaca que la manera en que tratamos al individuo es crítica. Nos anima a «separar el acto del autor de este acto» al reconocer el valor intrínseco de la persona a la vez que se rechaza su comportamiento inaceptable. En otras palabras, «valorar la relación, pero rechazar la conducta». No es lo mismo decirle a una persona: «eres un agresor, nunca cambiarás», que: «No es aceptable robar, para vivir en sociedad vas a tener que reflexionar y cambiar de actitud».

Braithwaite nos previene contra la estigmatización de la persona ofensora al etiquetarla de una manera que confirma su sentido de vergüenza y enajenación. Argumenta que quienes tienen autoridad deben permitir que la persona ofensora restaure sus relaciones al reintegrarla de nuevo en la sociedad. Si no puede restaurar sus relaciones, buscará nuevas relaciones con otras personas que también se sienten enajenadas de la sociedad y

se unirá a la subcultura negativa de quienes se ven fuera de la comunidad misma (Wachtel, 2005).

Al mismo tiempo, Braithwaite presenta otra manera de ver las relaciones y la comunidad. En lugar de hacer la pregunta criminológica tradicional: «¿Por qué la gente comete un crimen?», él preguntó: «¿Por qué la mayoría de gente hace lo correcto la mayor parte del tiempo?». Probablemente porque quieren que las personas con quienes tienen relación piensen que son buenas personas, o porque quieren ser tratadas tal y como tratan al resto. Braithwaite señala que los procesos restaurativos refuerzan la conducta apropiada al depender de esa dinámica crítica: nuestro deseo de mantener o restaurar un buen sentimiento con las personas con quienes tenemos una conexión.

¿Centro educativo con cultura restaurativa?

Un centro educativo con cultura restaurativa, sencillamente dicho, es aquel donde todas las relaciones interpersonales son importantes. La práctica restaurativa es educativa al proporcionar a todos los miembros de la comunidad educativa las habilidades y los entendimientos para promover interacciones sociales positivas, relaciones que apoyen el aprendizaje y la resolución pacífica de problemas y conflictos. Además, el enfoque restaurativo debe aplicarse en todo el centro educativo: todo el estudiantado, el personal docente y no docente, la dirección y la comunidad educativa en general deben comprender lo que significa actuar de manera restaurativa y cómo pueden hacerlo.

Profesionales reconocidos en el ámbito educativo y en el enfoque restaurativo, como Kane y McCluskey (2008) o Belinda Hopkins (2013), han descrito lo que se puede esperar de un centro educativo con cultura restaurativa, en cuanto a características, entorno y tipo de interacción. Presentamos algunas de las principales características mencionadas en sus publicaciones.

- Existe un clima escolar positivo que incluye a todo el estudiantado, que a su vez tiene un fuerte sentido de pertenencia en lugar de estar en riesgo de exclusión.
- El estudiantado experimenta relaciones de aprendizaje positivas con las personas adultas y entre sí; se siente seguro, tiene una gran consideración por su comunidad escolar y se le da la oportunidad de hacer las cosas bien aun cuando no lo estén.
- Los momentos difíciles se consideran oportunidades educativas, así como momentos de enseñanza.
- El comportamiento ofensivo es visto como una violación de las relaciones, en contra de los valores de la comunidad educativa.

- El personal se centra en los puntos fuertes del estudiantado, rechaza las explicaciones de déficit para el fracaso, y se hace cargo de los resultados educativos exitosos del estudiantado.
- La actitud hacia el aprendizaje y el comportamiento, tanto del equipo docente como de los grupos de estudiantes, es infaliblemente positiva.
- Las familias se sienten bienvenidas en el centro educativo, participan en actividades especialmente diseñadas, reciben regularmente información sobre cómo les va a sus hijos e hijas, y participan en el apoyo a la educación según sea apropiado, incluyendo la colaboración activa para abordar los problemas.
- Hay una comprensión de la necesidad de restaurar las relaciones después de los conflictos, irregularidades o incidentes importantes ocurridos dentro del centro educativo. Esto se refleja en la práctica para resolver los problemas en torno al daño que debe ser reparado en lugar de la violación de las reglas que necesita ser castigada.
- El estudiantado recibe apoyo y aliento para satisfacer sus necesidades educativas y socio-emocionales, incluyendo relaciones positivas en el aula; el cuerpo docente, con altas expectativas y pedagogías, le permite lograr lo mejor de sus capacidades.
- Las expectativas de comportamiento razonables y bien entendidas para el estudiantado son acordadas, especificadas y compartidas entre la comunidad educativa.
- Un sistema integral de políticas y prácticas de disciplina restaurativa en todo el centro educativo, con definiciones claras de comportamiento y consecuencias, está en funcionamiento y se comunica ampliamente en todo el centro educativo y con las familias.
- Se cuenta con apoyo continuo, incluyendo evaluación de amenazas, manejo de crisis y suspensión del centro educativo para tratar problemas de comportamiento severos.
- Las prácticas restaurativas y el respeto mutuo son los cimientos de las interacciones entre quienes integran la comunidad educativa, no la retribución y el castigo.
- Existe un reconocimiento y un compromiso con la noción de que las relaciones positivas y sólidas se encuentran en el corazón del aprendizaje y de la práctica pedagógica, de bienestar y del sentido de pertenencia y conexión; y todas las decisiones, estructuras, políticas y procedimientos reflejan este entendimiento.
- El centro educativo nunca es estático; es proactivo, centrado en el futuro, y da la bienvenida al cambio.

- Hay diálogo claro y eficaz de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba y entre el personal, el estudiantado, representantes familiares y cualquier persona comprometida con la comunidad educativa.
- El comportamiento de los estudiantes y las estudiantes no se ve como una cuestión separada que debe gestionarse fuera del plan de estudios. Se llevan a cabo reuniones regulares de clase (círculos restaurativos) para desarrollar competencias sociales y emocionales, autorregulación y responsabilidad de toda la clase en busca de un clima positivo en el aula. Se enseña explícitamente al estudiantado las habilidades necesarias para participar en los procesos restaurativos, entre ellos círculos y reuniones restaurativas.
- La práctica restaurativa está integrada en los procesos de evaluación, selección y contratación del personal educativo.
- Hay un espectro de prácticas restaurativas (formales e informales) bien desarrollado que se puede aplicar fácilmente a situaciones diversas, de graves a menores. Este espectro de prácticas es entendido por el estudiantado, el personal docente, administrativo y logístico y representantes familiares, y está bien incorporado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), de modo que esté bien comprendido por toda la comunidad educativa.

El punto de partida para construir una cultura restaurativa es la práctica de círculos restaurativos entre todas las personas que integran la comunidad educativa. Es en los círculos donde empezamos a ver el verdadero valor de cada persona y a honrar la historia que cada quien está viviendo. Esta es la base para un respeto genuino entre todas las personas, y es un compromiso para asegurarnos de que estamos haciendo contribuciones positivas a nuestra comunidad, en lugar de causar daño.

Estudios¹⁶ han demostrado que un centro educativo con cultura restaurativa tiene muchos beneficios: relaciones sanas y seguras entre todos los actores de la comunidad educativa; empoderamiento y responsabilidad por parte del estudiantado; mejora del rendimiento académico; reducción del ausentismo, tanto del estudiantado como del personal docente; reducción del comportamiento antisocial y de las disputas entre estudiantes, sus familias y quienes integran del personal; y una disminución de las suspensiones y exclusiones, entre otros.

16 Paul MacCold, IIRP researcher: *Evaluation of a restorative milieu: Restorative practice in context* (2008). G. MacCluskey, «Can restorative in schools make a difference?» (2008). Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910802393456?src=recsys&journalCode=cedr20>

**Caja de
herramientas
de las prácticas
restaurativas**

5

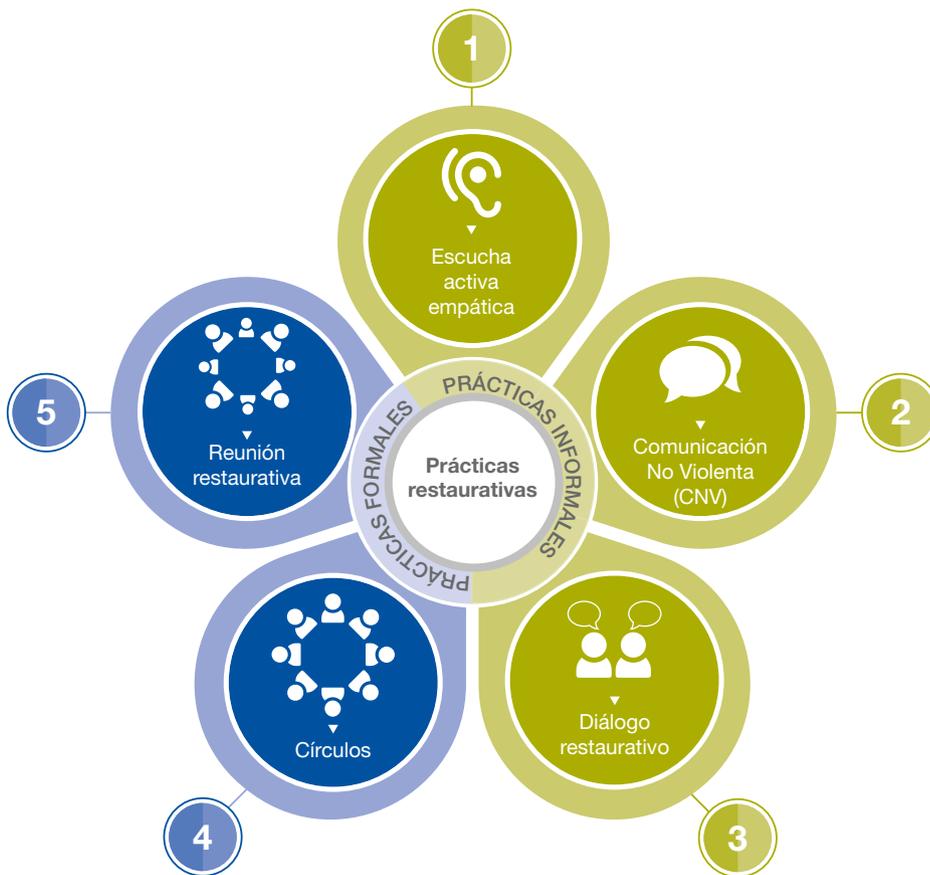
Caja de herramientas de las prácticas restaurativas

El espectro de las prácticas restaurativas

Las prácticas restaurativas no se limitan solamente a procesos formales como las reuniones restaurativas, más bien se encuentran en un rango que va de informal a formal.



Estrategias de prácticas restaurativas para el ámbito educativo

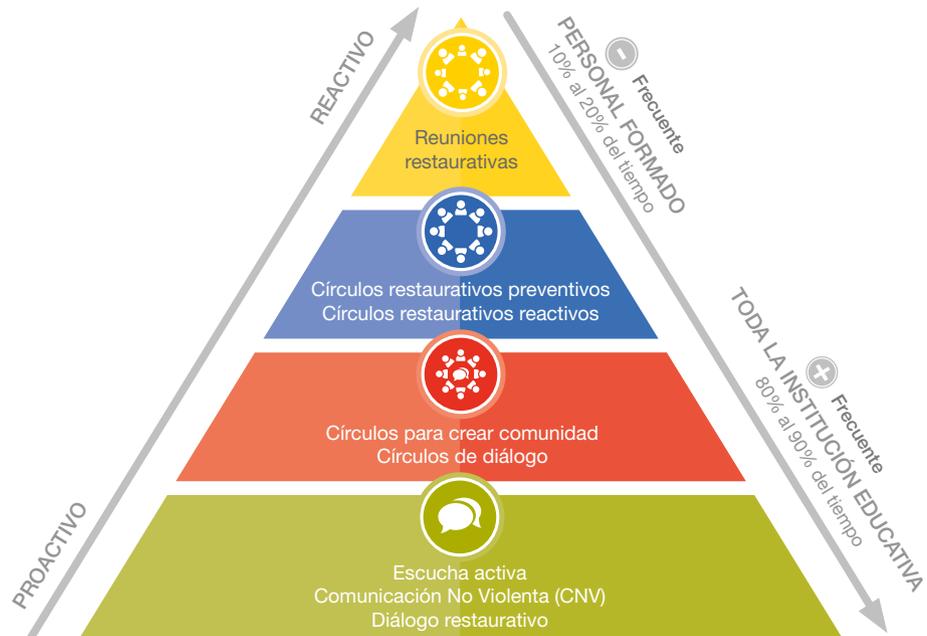


Avanzando según los números en el espectro, las prácticas restaurativas se hacen cada vez más formales. Las prácticas formales involucran a más personas, requieren más planificación y tiempo, y son más estructuradas y completas.

Aunque un proceso restaurativo formal podría tener un impacto impresionante, las prácticas informales logran un impacto acumulativo ya que son parte de la vida diaria (McCold y Wachtel, 2001).

El enfoque restaurativo plantea la superación del modelo punitivo y castigador para el manejo del conflicto, pero también busca la gestión de las relaciones humanas de manera más horizontal, democrática y participativa. Así, un enfoque que nace como reactivo se desarrolla de forma proactiva, en el sentido de que busca generar las condiciones adecuadas para crear un clima de aprendizaje positivo y entornos amables, donde quienes forman parte de la comunidad educativa pueden desarrollar al máximo sus potencialidades y, al mismo tiempo, crecer como personas (Vilar, 2008).

Pirámide relacional de las prácticas restaurativas aplicadas al ámbito educativo



En las instituciones educativas, las prácticas restaurativas están dirigidas a crear y fortalecer el sentido de comunidad, así como a prevenir, detectar y gestionar los conflictos y las manifestaciones de violencia. En este sentido, estas prácticas ofrecen una concreción teórica y práctica, con la finalidad de facilitar herramientas y metodologías proactivas y reactivas a las personas que integran la comunidad educativa, principalmente el estudiantado, el personal docente y administrativo, y personal encargado del bienestar estudiantil.

Las prácticas restaurativas informales

La escucha

Uno de los objetivos de la práctica restaurativa es «crear un sentido de comunidad¹⁷». Por ello, no solo es importante sino necesario que las personas construyan y mantengan entre ellas relaciones interpersonales y sociales fuertes, sanas y seguras.

¹⁷ Nathanson (1992) define el concepto de «comunidad» como un grupo público de relaciones interpersonales que tiene la capacidad de expresar y compartir sus afectos, trabajando juntos como grupo para incrementar los afectos positivos (1) y disminuir los afectos negativos (2). Para ello, es preciso crear un espacio o escenario en el cual las personas puedan expresar libremente sus afectos (3). El escenario debe garantizar que el grupo tenga el poder de realizar estas tres cosas lo más regularmente posible. Con base en lo anterior, podemos decir que un grupo de estudiantes en un aula, un equipo de trabajo de una organización o empresa, una asociación de jóvenes, un club de aficionados o una pandilla representan una comunidad.

Prácticas restaurativas informales



Las relaciones interpersonales entre miembros de una comunidad a lo largo de un día son definitivamente numerosas y de todo tipo (sanas, seguras, violentas, empáticas, distanciadas, etc.). La comunicación entre todos es fundamental pues es una de las necesidades más importantes del ser humano. Cada persona necesita expresarse y sobre todo sentirse escuchada por el resto de la comunidad. Además de oír a la otra persona, escuchar es algo fundamental que hace que el mensaje se reciba mucho mejor y que, además, haya un involucramiento de las personas que hablan.

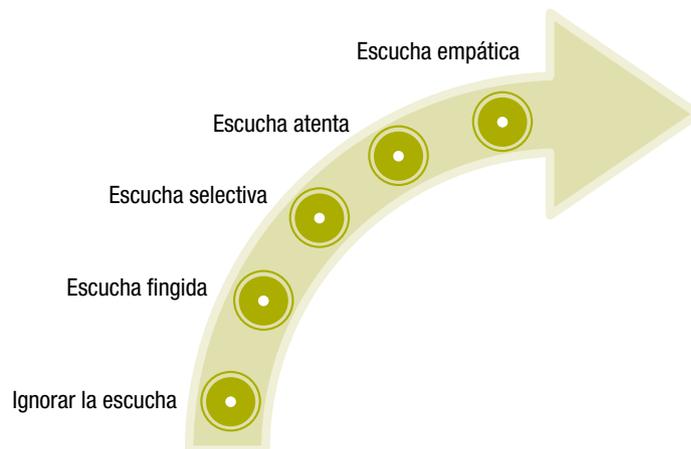
La escucha es una de las herramientas básicas de todo proceso restaurativo. Consiste en acompañar las narrativas de las personas participantes, tratando de entender lo que dicen, captar percepciones, sentimientos y emociones, observar el lenguaje no verbal, las reacciones y los significados. Y hacerlo sin prejuicios, en actitud de acompañamiento, lo que significa dar razón.

Saber escuchar es la primera de las respuestas más informales en el espectro de las prácticas restaurativas. «Saber escuchar» es «saber conectarse y comunicarse con la otra persona». No es tan sencillo. Muchas personas confunden la acción de oír (percibir por el oído un sonido o lo que alguien dice, sin necesariamente entender lo que están oyendo) con la de escuchar (poner atención o aplicar el oído en algo o alguien). Oír es un acto involuntario mientras que escuchar es un acto intencionado.

Hoy, los seres humanos están más desconectados que nunca. Por supuesto que no nos referimos al internet y sus redes sociales sino a la

palabra, a la voz directa de una persona en nuestro entorno. Nos estamos escuchando cada vez menos y nos enviamos cada vez más mensajes vía redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube...), inclusive cuando las personas están juntas en un mismo lugar, en un mismo ambiente, a veces hasta una al lado de la otra. Es necesario que volvamos a aprender a escuchar, a reconectarnos naturalmente con las personas que nos rodean y con quienes nos relacionamos cotidianamente.

Según Stephen Covey (citado por Moll, 2014), existen varios tipos de escucha:



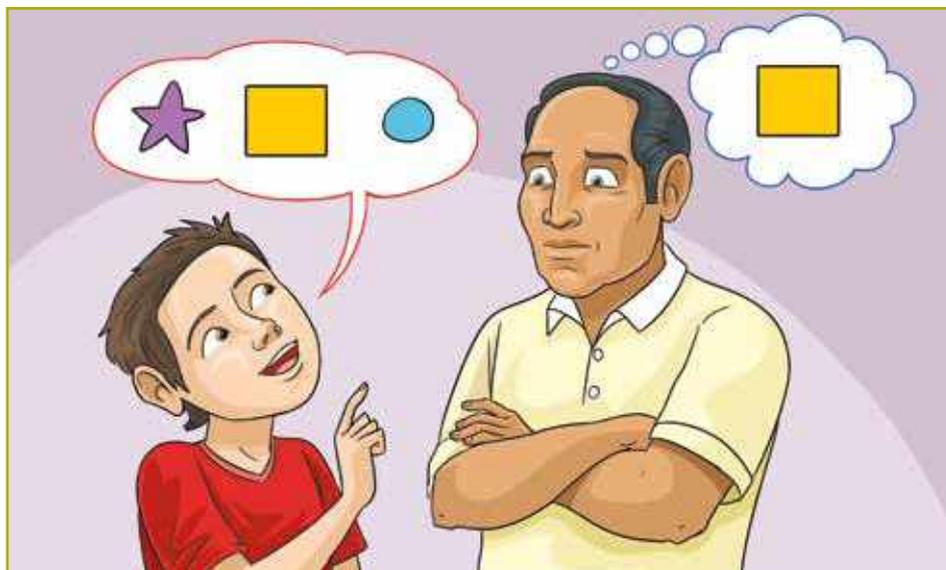
- **La escucha ignorada:** en ella, lo que se está diciendo no es tomado en cuenta, se ignora. Es una escucha que nos aleja como personas, y deja pasar desapercibidos mensajes importantes que han de ser recibidos. Pueden ser varias las razones por las que no nos escuchamos, pero sin duda es un tipo de escucha que se debe evitar a toda costa pues nos distancia, y mucho, desde el punto de vista emocional.



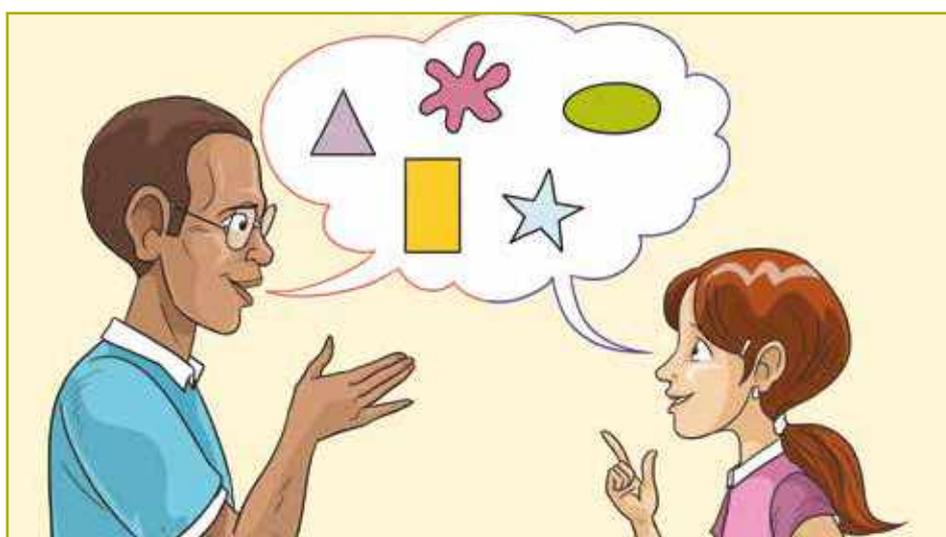
- **La escucha fingida:** es la que se practica haciendo creer que se está escuchando cuando en realidad no se presta atención a lo que se dice. Durante este tipo de escucha es frecuente que, mientras la persona habla, la que supuestamente escucha está llevando a cabo otra actividad paralela (mirando su celular, observando la hora, soñando, bostezando...). Lamentablemente, en este tipo de escucha frecuentemente las respuestas que se dan son vagas, imprecisas o confusas. Sin duda, es un tipo de escucha que se debe evitar también si queremos establecer una relación empática con las personas.



- **La escucha selectiva:** se practica cuando se escucha seleccionando solo la información que nos interesa, apenas algunos puntos del mensaje comunicado, dejando el resto de lado. Se presta atención tan solo a la parte del mensaje que se considera más importante. La escucha selectiva también se da con cierta frecuencia cuando una persona se dirige para comentar algo a otra. Hay un nivel de atención y de predisposición algo más elevado que en la escucha fingida, y sin embargo no se fomenta de ninguna manera empatía con las personas. Este tipo de escucha se da muy a menudo con niños y niñas de temprana edad y adolescentes que demandan mucha atención por parte de las figuras de autoridad como, por ejemplo, padres, madres, representantes legales o personal docente.



- **La escucha activa:** representa un esfuerzo físico y mental para captar con atención la totalidad del mensaje, interpretando su significado correcto, a través del comunicado verbal, el tono de voz y el lenguaje corporal, indicándole a quien nos habla, mediante la retroalimentación, lo que creemos que hemos comprendido. Significa escuchar con atención y concentración, autocontrolar nuestra mente para no desconectarnos de la comunicación, centrar toda nuestra energía en las palabras e ideas del comunicado, entender el mensaje y demostrarle a nuestro interlocutor que ha sido bien interpretado. Sin duda, la escucha activa es una buena forma de empatizar con las personas. En ella, es común que se interrumpa todo aquello que estamos haciendo para centrarnos en lo que nos dice la persona. En este nivel de escucha, se fija claramente la atención sobre el mensaje que nos están transmitiendo. Es francamente favorable para establecer y fomentar empatía, pero aún hay otro nivel más elevado.



- **La escucha empática:** es aquella por la cual captamos el mensaje sin prejuicios, poniéndonos en el papel de la otra persona, apoyándolo y aprendiendo de su experiencia. Oímos con la intención de comprender sus sentimientos. Apreciamos su punto de vista. Mediante la escucha empática, interpretamos su mensaje desde su mundo. Consiste en comprenderle profundamente desde su propio marco de referencia, tanto emocional como intelectual. Es el nivel más alto de escucha al que podemos llegar al tratar con las personas. La empática quiere ir más allá de lo que se entiende por escucha activa, es decir, esforzarse para «ponerse en la piel de la otra persona», sin cometer el error de querer contestar, por ejemplo, con consejos o una historia autobiográfica.



Sin duda, las escuchas activa y empática son las que fomentan una comunicación más efectiva, enriquecedora y armoniosa, al reconocer y valorar al estudiantado cuando estamos escuchando su punto de vista, aunque sea diferente del nuestro; cuando estamos entendiendo sus intereses y necesidades, y les estamos tomando en cuenta; cuando estamos validando sus sentimientos, sus valores y sus principios.

Algunas buenas prácticas de escucha son:

- No distraerse: por ejemplo, desviar la mirada, o incluso detener unos segundos la concentración pensando en otras cosas.
- No interrumpir a quien habla: por ejemplo, replicar constantemente, incluso con frases cortas como: «cómo es posible» o «siempre es lo mismo» o «ya me lo imagino» o «tienes toda la razón», pues estas frases pueden desviar o cortar el pensamiento de quien está hablando.
- No contar «tu historia» cuando la otra persona solo necesita «ser escuchada»: por ejemplo, decir a quien habla «a mí me pasó lo mismo, te cuento...». La persona que habla está enfocada en su situación y no en la de alguien más, aunque sea similar.
- No juzgar ni criticar: por ejemplo, decir a quien habla «es por tu falta de coraje que no pudiste responderle».
- No ofrecer ayuda o soluciones prematuras: por ejemplo, «deberías ignorarle» o «yo te aconsejo no responderle» o «yo que tú lo que haría es...».
- No minimizar o rechazar lo que la otra persona siente: por ejemplo, decirle a quien habla «no te preocupes, todo pasará con el tiempo» o «no llores por eso, no vale la pena».
- No escuchar esperando responder: por ejemplo, mientras alguien habla de su situación, la otra persona entorna los ojos y piensa «no necesito que termines su historia, ya sé lo que me vas a decir».
- No contraargumentar: por ejemplo, cuando quien habla dice «me siento mal», y quien escucha le responde «yo también».
- No caer en el «síndrome del experto»: por ejemplo, evidenciando que ya se tiene las respuestas al problema de la otra persona, antes incluso de que haya contado la mitad y pedido apoyo o consejo.



Test para medir el nivel de escucha

Ya lo hemos señalado, escuchar activa y empáticamente requiere de un esfuerzo de concentración. El personal docente puede ayudar al estudiantado, por ejemplo, a través del juego, a tomar conciencia tanto de la importancia como de la dificultad de escuchar. Es solo cuando se toma conciencia de que no se ha estado escuchando apropiadamente, que podrá esforzarse para mejorar su escucha.

Responde a las siguientes preguntas de manera sincera.

Cuando te encuentras en una situación de comunicación en la que tienes que escuchar...

- ¿Construyes tu respuesta a la vez que la otra persona sigue hablando?
- ¿Supones lo que va a decir antes de que lo diga?
- ¿Interrumpes para dejar claro tu punto de vista o para terminar las frases de la otra persona?
- ¿Te desconectas y permites que tu mente divague en los temas que tienes pendientes?
- ¿Reaccionas con impulsividad ante ciertas palabras?

Si tienes más de tres respuestas afirmativas, trata de mejorar tu escucha. Hay varias pruebas de la escucha disponibles en internet¹⁸.

¹⁸ Por ejemplo, en: https://www.antonimartinezpsicologo.com/wpcontent/uploads/2017/08/EHS04_test_escucha_activa.pdf, o en: <http://www.escuchaactiva.com/testescuchaactiva.htm>



Dinámica de escucha activa: «El autobús»

Objetivo: ayudar a que el grupo de estudiantes entienda y tome conciencia de la importancia de saber escuchar de manera activa.

Procedimiento: pedir al grupo que escuche con atención la historia que se les va a contar, porque al finalizar tendrán que responder a una pregunta precisa.

La historia es la siguiente: «Imagínense que conducen un autobús. Inicialmente el autobús va vacío. En la primera parada suben cinco personas. En la siguiente parada tres personas se bajan del autobús y dos suben. [Por lo general, la gente ya comienza a hacer cálculos matemáticos de cuántos pasajeros hay en el autobús]. Más adelante, suben diez personas y bajan cuatro. Finalmente, en la última parada bajan otros cinco pasajeros.»

La pregunta es: «¿Qué número de calzado utiliza quien conduce el autobús?». Lo habitual es que quienes están participando en la dinámica digan que es imposible conocer la respuesta. En ese caso, repite de nuevo el enunciado tantas veces como sea necesario hasta que den con la respuesta, a la que solo llegarán si escuchan atentamente el enunciado.

Cierre y valoración: cuando sus estudiantes se dan cuenta de que la respuesta a la pregunta era su propio número de calzado, habrán entendido que no escucharon bien la historia. De allí, es importante preguntarles lo que significa realmente la «escucha activa», lo cual se puede hacer en un círculo, añadiendo preguntas como: ¿cómo se siente una persona cuando su voz no es escuchada?; ¿qué es lo que le molesta cuando otra persona le interrumpe, le critica o le aconseja, cuando está hablando aún?; ¿cómo se siente una persona cuando es consciente de que quien le está escuchando está muy atenta a lo que dice?, etc.

En internet, se pueden encontrar varias dinámicas de grupo sobre la escucha¹⁹.

¹⁹ Por ejemplo, en: <http://elblogdelmandointermedio.com/2016/01/11/juegos-practicar-escucha-activa/>

Las declaraciones afectivas

Las declaraciones afectivas representan el segundo tipo de respuestas más informales en el espectro de las prácticas restaurativas. Son una manera específica de comunicarse. Las declaraciones afectivas se refieren a la conducta y no a la persona (separación de la acción y el sujeto), descartando de esta manera cualquier estigmatización.

Las declaraciones afectivas son una de las herramientas más fáciles y útiles para crear un ambiente restaurativo. El término «declaraciones afectivas» es solamente otra manera de decir «expresar sus sentimientos», y es un primer paso muy importante. El uso y la comprensión de este tipo de declaraciones pueden ayudar a fomentar un cambio inmediato en la dinámica entre las personas.

Por ejemplo, si un estudiante se comporta violentamente en el salón de clase y su docente expresa cómo se siente cuando se comporta así. De esta manera, la docente en este caso se humaniza a los ojos del estudiante, quien frecuentemente lo podría percibir como muy distinta de él mismo. Las declaraciones afectivas podrían ayudar a construir una relación basada en una nueva imagen del estudiante hacia su docente cuando esta le expresa sentimientos, por ejemplo, de preocupación, en lugar de mostrar una figura fría y distante de autoridad. Creer que cuando un docente o una docente expresa lo que siente se proyecta como débil, o que debemos evitar presentarnos vulnerables ante los estudiantes cuando han incurrido en una ofensa, es un mito. Por lo contrario, tiene mucho impacto.

Tenemos que soltarnos para expresar libremente nuestros sentimientos, tanto los agradables como los desagradables. Una y otra vez muchas personas no tienen idea del impacto —positivo o negativo— que su comportamiento tiene en las demás personas. Cada estudiante debe sentir que su docente se preocupa cuando se comportan mal y se emociona cuando les va bien. También deben sentir que cuando no cumplen con las expectativas, no solo quebrantaron una norma, sino que su relación con el personal docente o directivo también ha sido quebrantada. Las declaraciones afectivas se enfocan en la conducta y los sentimientos que esta genera. Cuando un docente o una docente expresa lo que siente, contribuirá a desarrollar la empatía de sus estudiantes. Es importante que la expresión de sentimientos se use también para reconocer el éxito, el buen trabajo, la colaboración u otra conducta deseada. ¡Y cuanto más, mejor!

Las declaraciones afectivas contribuyen también a poner límites, a dar una retroalimentación sobre una situación específica y a generar empatía.

Ejercicio para aprender a hacer declaraciones afectivas

DECLARACIÓN SIMPLE (EJEMPLOS)	TRANSFORMANDO EN DECLARACIÓN AFECTIVA
1 Buen trabajo, Pedro.	Me siento muy contento por los esfuerzos que hiciste estas últimas semanas, Pedro. Tu conducta ha mejorado mucho. Me siento mucho más confiado.
2 Raúl, es un buen proyecto el que hiciste.	Raúl, me siento orgulloso del proyecto que hiciste.
3 ¡Paren de hablar cuando dicto la clase!	Me frustra cuando están hablando entre ustedes mientras dicto la clase. Siento hasta cierta molestia.
4 No quiero ninguna disputa en el centro.	Me preocupo cuando los veo conversar con este tono de voz y gestos bruscos.
5 Piensa antes de hablar.	Me siento confundido cuando respondes de esta manera. Es importante pensar las cosas antes de decirlas.
6 Gracias por escuchar y hablar menos.	Me alegro de que hayas dejado de hablar y estés ahora prestando atención a lo que digo.
7 Cristina, saca tus pies de esta silla.	Cristina, me siento incómoda cuando veo tus zapatos sucios puestos sobre la silla.

Las declaraciones afectivas son un recurso muy valioso para todo profesional que esté a cargo de alguien o de un grupo. Su empleo requiere práctica y tiempo para utilizarlo con mayor facilidad, por eso es importante realizarlo como un ejercicio cotidiano.

La comunicación no violenta (CNV)

La comunicación no violenta (CNV) va mucho más allá de las declaraciones afectivas. La CNV ha sido desarrollada por el psicólogo y mediador estadounidense Marshall Rosenberg, quien estudió la relación de la violencia con el uso de un lenguaje repleto de juicios, críticas y evaluaciones. La CNV ayuda a intercambiar la información necesaria, desde la empatía y la tranquilidad, para resolver los diferentes conflictos que pueden surgir en el día a día. Consiste en hablar y escuchar desde el corazón para crear conexiones entre las personas. En palabras de Rosenberg, «cuando nuestra comunicación permite dar y recibir de una manera compasiva, la felicidad reemplaza a la violencia y el sufrimiento» (Rosenberg, 2003). El mismo autor afirma que la causa última de la violencia está en nuestra manera de pensar, de comunicarnos y de gestionar las relaciones de poder.

La CNV es una herramienta para comunicarnos de forma más efectiva usando la empatía, y resolver los conflictos sin violencia ni coacción. Supone cambiar nuestra mentalidad basada en juicios y normas estáticas, en juzgar qué está bien y qué está mal, por un método basado en la expresión honesta y la escucha empática, buscando la satisfacción de todas las partes. A través de la CNV, buscamos la mejor manera de satisfacer nuestras necesidades y vivir en armonía con quienes nos rodean.

La CNV se basa en **cuatro componentes**:

- La observación
- Los sentimientos
- Las necesidades
- La petición



La observación

Observamos los hechos concretos que están afectando a nuestro bienestar. Nos mantenemos fieles a los hechos, a aquello que vemos y escuchamos. Sin juzgar, calificar, comparar, suponer ni distorsionar de ninguna forma lo sucedido. Ponemos especial atención en no confundir observación con evaluación, porque si las mezclamos seguramente la otra persona escuchará una crítica.

«Antonio no nos deja hablar» o «Antonio siempre interrumpe la clase». Estas dos declaraciones no corresponden a observaciones objetivas, pues cada una contiene una evaluación («no nos deja hablar») o crítica («siempre interrumpe»). Una observación objetiva, es decir sin evaluación, sin

crítica ni juicio podría formularse de la siguiente manera: «Antonio ha hablado tres veces sin esperar el turno de palabra en la clase de esta tarde».

He aquí unos ejemplos que muestran la diferencia entre una observación objetiva y una observación con evaluación:

- Observación con evaluación: «Cuando me faltas el respeto...»
- Observación objetiva: «Cuando me dices ignorante...»
- Observación con evaluación: «Me estás diciendo mentiras...»
- Observación objetiva: «Estoy viendo que no has terminado tu tarea y me dijiste que ya la terminaste»
- Observación con evaluación: «Cuando le hechas la culpa a tu compañero de clase...»
- Observación objetiva: «Cuando me dices “yo no fui, fue mi compañero de clase” ...»



Ejercicio de observación

Indica cuáles son las frases que sean una observación sin evaluación (ver respuestas en anexo 2):

1. Cuando le quitaste el juguete a tu hermanita...
2. Comes muy mal, no vas a crecer.
3. Dijiste que no tenías tarea y veo que sí tienes.
4. Hay mucho tiradero en tu cuarto. Recoge tus juguetes.
5. Dijiste que ibas a llegar a las 6 para cenar juntos y llegaste a las 8.
6. Apúrate. Todas las mañanas es el mismo problema.
7. Cuando me dices que no hago nada en todo el día...
8. No me das mi lugar con tu familia.
9. Cuando tu hermano me dijo «floja» y tú no dijiste nada...
10. Nunca me dices que me quieres.

Los sentimientos

No nos han enseñado a identificar y mucho menos a expresar lo que sentimos, aunque hacerlo puede ayudar a resolver muchos conflictos. Es necesario que identifiquemos y expresemos nuestros sentimientos en relación con lo que observamos, centrándonos en qué está vivo en nosotros en este momento. Qué emociones sentimos en relación con los hechos que observamos objetivamente. A veces no resulta fácil, ya que tenemos un vocabulario mucho más rico para etiquetar a las demás personas que para describir nuestros sentimientos.



A menudo ocultamos nuestros sentimientos por miedo a la opinión de las demás personas, pero expresarlos nos ayuda a establecer una conexión empática con el resto.

He aquí un ejemplo de sentimientos (lista de sentimientos, en anexo 3):

- «Cuando me dices *ignorante*, **siento dolor...**»
- «Estoy viendo que no has terminado tu tarea y me dijiste que ya la terminaste, **me siento decepcionado...**»
- «Cuando me dices «yo no fui, fue mi compañero de clase», **me siento incómodo o desconfiado...**»

Es importante recordar que:

- Las acciones de quienes nos rodean son el estímulo, pero no la causa de nuestros sentimientos.
- Hay algunos pensamientos y evaluaciones disfrazadas de sentimientos. Por ejemplo: abandonado, atacado, traicionada, ignorada, incompetente, manipulada, malentendido, culpada, presionado, rechazado, amenazado, intimidada, humillada.

A menudo pensamos que expresamos sentimientos cuando no es así, sino que son pensamientos:

- **Siento** que Laura no es sincera. → **Creo** que Laura no es sincera.
- **Me siento** inútil como deportista. → **Me considero** inútil en el curso de educación física.

- ~~Siento~~ que no te importa lo que me pasa. → Pienso que no te importa lo que me pasa.
- ~~Siento~~ que soy invisible para los demás. → Me considero ausente para los demás.
- ~~Siento~~ como que no estás diciendo la verdad. → Creo que no me estás diciendo la verdad.

Las necesidades

Las necesidades son elementos de la existencia que todos los seres humanos requerimos para nuestro bienestar físico, emocional y espiritual. Por ejemplo, todos necesitamos valoración, ayuda, apoyo, comprensión, propósito de vivir, techo, alimentos, respeto, libertad, armonía, honestidad, confianza y muchas cosas más (ver anexo 4).

No son las demás personas quienes provocan nuestras emociones, sino que estas dependen de nuestra interpretación de los hechos, nuestros pensamientos y expectativas. Descubrimos nuestras necesidades a través de los sentimientos; ellos nos dejan saber si nuestras necesidades están satisfechas o no. Por ejemplo, si veo un grupo de estudiantes trabajando activamente, apoyándose y respetándose entre sí, voy a sentir orgullo y felicidad porque en este caso mi necesidad de esfuerzo y convivencia sana y segura está satisfecha. Si una estudiante me dice algo que no es verdad, voy a sentir desconfianza porque, en este caso, mi necesidad de honestidad no está satisfecha. Las necesidades se ponen de manifiesto a través de los sentimientos. Si están satisfechas, son placenteros; cuando no son agradables, nos están avisando que tenemos que ocuparnos de alguna necesidad no cubierta.

Es importante reconocer nuestras necesidades porque es el primer paso para satisfacerlas. Solo una vez que las reconocemos, podemos pensar cómo satisfacerlas, a través de acciones que llamamos «estrategias». Las estrategias para satisfacer necesidades universales varían con cada persona. Cada quien tiene sus propias preferencias. Por ejemplo, todas las personas tienen necesidad de cariño. Algunas satisfacen dicha necesidad cuando reciben un abrazo del ser amado; otras prefieren palabras dulces, y algunas otras prefieren atenciones. Todas estas acciones o estrategias son válidas.

¡Cuidado! Hay que saber diferenciar una necesidad de una estrategia:

- «Necesito cariño. Dame un abrazo» (necesidad universal)
- «Necesito tu cariño. Dame un abrazo» (estrategia mezclada con necesidad)

La petición/demanda

El último paso es pedir a las demás personas lo que queremos que hagan o digan para satisfacer nuestras necesidades, y hacer así nuestra vida más placentera. Una vez que hemos analizado y expresado cómo nos sentimos, hacemos una petición, que debe ser concreta, realizable y negociable.

Una petición consiste en expresar con claridad qué es lo que nos gustaría que hiciesen, en vez de centrarnos en lo que no queremos que hagan.

Dar a alguien la posibilidad de que satisfaga una necesidad es como hacerle un regalo, porque a los seres humanos nos gusta contribuir al bienestar de quienes nos rodean. También podemos dirigir la petición a nosotros mismos.

Es importante dejar claro a la otra persona que solo queremos que acceda a lo que le pedimos, si desea hacerlo. Si no estamos en disposición de aceptar una respuesta negativa, estamos haciendo una exigencia. Cuando percibimos que nos están exigiendo algo, se bloquea nuestra empatía.

Una petición está bien formulada cuando...

- Solicitamos una acción concreta, evitando expresiones vagas, imprecisas y ambiguas. Por ejemplo, en vez de decir «*quiero que me entiendas*», decimos «*¿podrías repetir en tus propias palabras lo que entendiste?*».
- Nos asegura que el mensaje se ha entendido; por ello, podemos pedir a la otra persona que lo repita con sus propias palabras.
- Se expresan en forma de pregunta. Si no hacemos una pregunta, sino que le decimos a la persona lo que debe hacer, ya no es una petición sino una exigencia.
- Pedimos siempre en forma positiva. Pedimos que alguien haga algo en vez de pedir que deje de hacer algo. Por ejemplo, en vez de decir «*no comas en la sala*», decimos «*¿puedes traer tu plato a la mesa y comer aquí?*».
- Pedimos que alguien haga algo en el momento presente. Por ejemplo, en vez de decir «*de ahora en adelante, quiero que me informes cuando vas a hacer tus tareas*», decimos «*¿estarías de acuerdo en informarme de ahora en adelante cuando vayas a hacer tus tareas?*».

- ¿Estamos dispuesto a recibir un NO a nuestro pedido? Sabremos si expresamos una petición o una orden según nuestra respuesta si la persona responde NO a lo que le pedimos. Cuando la persona responde NO, debemos tener conciencia del motivo de esa negación en lugar de juzgar. Lo que queremos es empatía. Al juzgar, potenciamos precisamente lo que no queremos. Una demanda rechazada llevará a consecuencias punitivas; una petición negada muy probablemente llevará a un diálogo. Es necesario que busquemos entender las necesidades que está tratando de satisfacer la persona a quien nos dirigimos por las cuales no dice que sí a nuestra petición. Por ejemplo, decimos *«imagino que no puedes darme una mano ahora porque estás ocupado haciendo tus tareas escolares»*.
- Entendemos las necesidades de la otra persona, hacemos una petición que combine sus necesidades y las nuestras: *«Bueno, ¿qué tal si cuando acabas tus tareas, vengo por ti para que me des una mano para arreglar la sala?»*.

Cuando nos expresamos abiertamente, queremos saber la reacción de la otra persona:

- Lo que siente: *«me gustaría que me dijeras lo que sientes con respecto a lo que acabo de decirte»*.
- Lo que piensa: *«me gustaría que me dijeras lo que opinas sobre lo que te dije»*.
- Si está dispuesta a hacer lo que le hemos pedido: *«quería que me dijeras si estás dispuesto a llamarme»*.

Es importante hacer la diferencia entre una petición y una exigencia. Una exigencia es como una orden: si no la cumples, recibirás un castigo o una recriminación, provocando culpa o haciendo sentirse culpable a alguien. Si exigimos en lugar de hacer un pedido, lo que vamos a obtener es un sometimiento (pues la otra persona no quiere ser castigada) o una rebelión (pues rechaza la orden).

Ejemplos de peticiones:

- *«¿Me podrías decir cómo te sientes con lo que te digo?»*
- *«¿Estarías dispuesto a apoyar a tu compañero de clase cuando no logra entender el ejercicio?»*

En resumen, los cuatro componentes de la CNV se pueden representar de esta manera:

«Cuando haces (o dices) (conducta),
me siento (sentimiento)
porque necesito (necesidad).
Si estás de acuerdo, me gustaría que » (petición).

Imagínense a una docente desarrollando un diálogo sobre el cambio climático con sus estudiantes. En un punto, percibe que cuatro estudiantes no están prestando atención: dos hablan entre sí y dos están como soñando, fijando sus ojos en otro lado.

¿Cómo creen que se sienta esa docente? Tiene dos opciones para reaccionar a lo que está observando:

- **Modo acusador y autoritario:** En este caso, la docente podría intervenir diciendo a toda la clase: *«Estoy harta de ver que no les importa lo que les enseño; a quien no ponga atención ahora mismo, le pondré una sanción»* (gritando y amenazando).

Primero, culpabiliza y acusa a sus estudiantes de causar su malestar y frustración, y confunde su necesidad (participación y contribución de todo el grupo), con la petición (concentrarse; poner atención). Es probable que sus estudiantes que no prestan atención obedezcan en el acto, debido a la amenaza vociferada, y no por voluntad propia. Es posible también que más tarde o en otra charla, sus estudiantes vuelvan a tener las mismas actitudes. Lo que logró obtener la docente con esta actitud, aparte de cierta calma y orden en ese momento, son relaciones frías y distanciadas con el grupo, y una atención y participación pasiva. Finalmente, este modo de actuar de la docente no generó ningún aprendizaje, ni para el grupo ni para sí misma, y es probable que esta situación vuelva a sucederse en otro momento.

- **Modo declaración afectiva:** En este caso, la docente podría intervenir diciendo con serenidad, por ejemplo: *«Hace cinco minutos que observo y oigo a dos de ustedes hablando entre sí, y dos estudiantes más ensoñando por otro lado. Me siento a la vez frustrada y decepcionada, ya que he preparado esta charla con todo el cariño y la seriedad posible. Necesito de su participación y contribución en un tema tan importante para su vida; su participación en el aula es necesaria. Por ello, les pido si pudieran esforzarse y concentrarse en nuestro diálogo durante los 15 minutos que aún faltan para acabar con la clase. Entiendo que el día de hoy ha sido largo. Falta poco, ¿podrían hacer un último esfuerzo?, casi terminamos».*

Es cierto que este modo de comunicar es mucho más largo que el acusador y autoritario, pero también mucho más efectivo ya que, en este

caso, la docente pudo expresar (con serenidad y claridad) a sus estudiantes su sentir, sus necesidades y finalmente sus expectativas, sin necesidad amenazar u obligar a que respondan en el acto. Por otra parte, las jóvenes y los jóvenes se sintieron bien tratados; comprendieron cómo sus comportamientos podían afectar a la docente y al grupo, y entendieron qué se esperaba de su parte. La decisión de cambiar de actitud es de esos cuatro estudiantes, sin que se sientan obligados o forzados a hacerlo. Sin embargo, es muy probable que lo hagan ya que la forma de responder permitió desarrollar empatía y el bienestar de todo el grupo.

Las preguntas restaurativas en caso de conflicto

Las preguntas restaurativas, llamadas también preguntas afectivas, representan el cuarto tipo de prácticas informales en el espectro de prácticas restaurativas, y son uno de los aspectos esenciales de las prácticas restaurativas para gestionar conflictos.

Hay dos categorías de preguntas:

- las que se hacen a una persona que, intencionalmente o sin intención, causó algún daño a otra persona (ofensor/infractor).
- las que se hacen a quien o quienes ha o han sido afectados/as por la conducta (víctima).

Para adoptar las prácticas restaurativas, tenemos que aceptar que el conflicto es parte integral de la vida. En una comunidad, las personas no se comportarán siempre como se espera. Quienes facilitan procesos restaurativos tendrán que abordar los conflictos. Las prácticas restaurativas nos ayudan a reconsiderar nuestra manera de pensar para que veamos el conflicto como una oportunidad de fomentar el aprendizaje y construir mejores relaciones.

En ese sentido, las preguntas restaurativas pueden ser de gran utilidad ya que cuando cuestionamos cuidadosamente el comportamiento indebido de una persona, en vez de juzgar o criticar la conducta y hacer que se sienta culpable, empujamos más bien a la persona a reflexionar en profundidad sobre las consecuencias de sus actos en otras personas y en sí misma. No hay necesidad de regañarle o hacerle un sermón sobre las consecuencias y los cambios que tiene que hacer. La persona lo descubrirá por su cuenta y se hará responsable y será capaz de construir el cambio que necesita.

Con base en lo expuesto y convencido del poder de las preguntas y su potencial para el aprendizaje, el reconocido experto australiano en prácticas

restaurativas Terry O'Connell²⁰ desarrolló una plantilla de preguntas dirigida específicamente para personas ofensoras y otra para las personas afectadas (víctimas).

Preguntas para cuestionar una conducta indebida

- ¿Qué pasó?
- ¿En qué estabas pensando en ese momento?
- ¿Qué has pensado desde entonces?
- ¿Quién crees que ha sido afectado por lo que has hecho?
- ¿De qué manera crees que ha/han sido afectada/s esta/s persona/s?
- ¿Qué crees que puedes hacer para que las cosas queden bien?

Al usar estas estas seis preguntas, una por una, en ese mismo orden, con un tono sereno y mirando a los ojos a la persona ofensora, es más probable que se abra para responder, pues no sentirá juicio ni crítica, ya que las preguntas son neutras. Además, estas preguntas...

- se prestan para lograr un proceso justo y respetuoso;
- son abiertas y requieren una respuesta;
- permiten a las personas expresar sus sentimientos;
- consideran a la persona desde el pasado (¿qué pasó?; ¿qué estabas pensando en ese momento?), el presente (¿qué estás pensando ahora?) y el futuro (¿qué crees que puedes hacer para que las cosas queden bien?);
- empujan a la persona a reflexionar sobre quien o quienes ha afectado;
- contribuyen a desarrollar empatía;
- buscan construir una comprensión más que determinar la culpa;
- ofrecen oportunidades para que las personas puedan contar «su propia historia»;

²⁰ O'Connell, T. (1993). "Wagga Wagga Juvenile Cautioning Program: It may be the way to go!" in Atkinson & Gerull

- fomentan la conciencia y promueven la toma de responsabilidad;
- contribuyen a proveer resultados positivos;
- permiten que la persona que pregunta sea vista de manera más objetiva y respetuosa.

Estas preguntas, en ese orden establecido, se refieren primeramente a los hechos: «¿qué pasó?», dando así la oportunidad a la persona infractora de contar con sus propias palabras lo que ha sucedido. Si en vez de ello se hubiera preguntado «¿por qué lo hiciste?», es muy probable que la persona se bloquearía enseguida ante esa pregunta acusatoria. Se debe evitar esa pregunta porque se enfoca en el error cometido, obstaculizando la conversación. Este tipo de pregunta no contribuye de ninguna manera a la reflexión y menos aún a la responsabilización. Por el contrario, es más probable que ante una pregunta acusatoria de este tipo quien ha realizado la infracción reaccione de cuatro maneras:

- Responder cualquier cosa, inventar algo que caiga bien en el oído de quien pregunta.
- Ponerse a la defensiva. Buscar argumentos que validen la conducta (excusas débiles).
- Ponerse al ataque: contraatacar a quien pregunta, invalidar sus preguntas, echarle la culpa.
- Responder simplemente «no sé por qué lo hice». No ser consciente de la situación.

Además de la importancia de las preguntas desarrolladas por O'Connell, es igualmente fundamental la forma en que se tienen que dar; nos referimos al tono y la actitud (comunicación no verbal). Una comunicación verbal y no verbal inapropiada, como la de alzar el tono con una mirada autoritaria, no contribuirá a que el autor de un hecho indebido responda de forma libre y objetiva a las preguntas, sino por el contrario, creará un ambiente de desconfianza y amenaza, y dificultará que se dé un diálogo restaurativo. Hacer la pregunta «¿qué pasó?» con un tono alto y mirada autoritaria equivale a preguntar «¿por qué lo hiciste?».

Es común que, durante una entrevista, se cometa el error de dar las respuestas o sugerirlas a la persona entrevistada sin haberle formulado ni una pregunta. Por ejemplo, cuando se le señala: «¿Te das cuenta de la cantidad de personas que se han visto afectadas por lo que hiciste, entre ellas, el estudiante a quien has robado sus pertenencias, pero también a su familia que se debe sentir enfadada y asustada; y a toda la

gente de este colegio, pues ahora se ve preocupada por estos actos en el colegio; pero también a tu propia familia, probablemente afligida por lo que te está pasando? Además, te afectaste a ti mismo... ¿no te das cuenta?». De ninguna manera un practicante restaurativo haría este tipo de declaraciones pues no le corresponde el dar las respuestas ni insinuarlas, sino hacer las preguntas adecuadas, como: «*¿Quiénes crees que han sido las personas afectadas por lo que has hecho, y de qué manera crees que se han visto afectadas?».* Formulando la pregunta de esta manera, creamos una oportunidad para que la persona infractora examine a qué personas ha afectado y de que modo. En algunos casos se le puede ayudar, incitando una reflexión más profunda, interpeándole: «*Aparte de esta persona a quien has robado, ¿crees que hay otras personas que se han visto afectadas por tu acto?».*».

El mismo proceso de entrevista se debe hacer con las personas afectadas por un acto violento, injusto e inmerecido, usando también preguntas restaurativas específicas.

Preguntas para ayudar a quienes han resultado afectados/as (dirigidas a las víctimas):

- ¿Qué pensaste cuando te diste cuenta de lo sucedido?
- ¿Qué impacto ha tenido este incidente sobre ti y otras personas?
- ¿Qué ha sido lo más difícil para ti?
- ¿Qué crees que debe suceder para que las cosas queden bien?

Desafortunadamente, el sistema punitivo se enfoca principalmente en la persona ofensora, dejando de lado a las personas afectadas por la ofensa cometida. El sistema punitivo opera con esta lógica: ¿qué normas se han roto?, ¿quién es culpable?, ¿y qué sanción se merece? La víctima pasa a segundo plano, o muchas veces no está tomada en cuenta.

Cuando la persona víctima no participa en el proceso, es decir cuando no tiene voz ni oído, se ve comúnmente ignorada, desatendida, indefensa y hasta menospreciada, sintiéndose frustrada y disgustada, e incluso en algunos casos revictimizada²¹. Por ello, es importante y necesario tomarla en cuenta, dándole el lugar que se merece, donde pueda usar su

²¹ Se conoce como revictimización, victimización secundaria o doble victimización al proceso mediante el cual se produce un sufrimiento añadido por parte de instituciones y profesionales encargados de prestar atención a la víctima (ya sea de malos tratos o violencia de género, secuestros, abusos sexuales, etc.) a la hora de investigar el delito o instruir las diligencias oportunas en el esclarecimiento de lo ocurrido: jueces, policías o abogados, entre muchos otros.

voz para expresar cómo se está sintiendo afectada, y que quienes están involucradas sepan lo difícil que es superar la situación. La víctima necesita cuestionar y entender los motivos que llevaron al ofensor u ofensora a cometer el acto delictivo y poder reclamar reparación por los daños sufridos. El proceso restaurativo debe contribuir a empoderar a la persona víctima, que necesita superar los daños sufridos para poder seguir adelante con su vida.

Las preguntas restaurativas dirigidas a la persona víctima le permiten ser protagonista para resolver el conflicto sufrido, en vez de ser solamente considerada como testigo. Al tener voz, respondiendo a esta batería de preguntas se siente considerada, reconocida y valorada. Las respuestas de la persona víctima pueden ayudar a la persona ofensora a comprender a quiénes y cómo ha afectado a otras personas, así como a empatizar.

Las pequeñas reuniones restaurativas espontáneas

Constituyen el quinto y último tipo de prácticas restaurativas informales dentro del espectro, y son reuniones que se dan en el momento cuando sucede algún pequeño incidente negativo, por ejemplo, en el aula. Por más pequeño que sea el incidente, existe la posibilidad de que afecte a una o varias personas, y de maneras y niveles diferentes ya que la emotividad puede variar de una persona a otra.



Cuando ocurre un incidente, como un intercambio de insultos, una amenaza de golpes, empujones, pequeños actos de vandalismo u otros similares, es importante reunir cuanto antes a todas las personas involucradas, aunque a veces sea necesario reunirse previamente de forma individual, y solo luego, en conjunto. En esta pequeña reunión individual,

y luego grupal con quienes han protagonizado el conflicto, se hace uso de las preguntas restaurativas arriba mencionadas. El objetivo de este encuentro es encarar a los protagonistas del incidente para que lo resuelven con responsabilidad y efectividad, antes de que crezca y se complique. Ignorar o no dar la debida importancia a pequeños incidentes negativos implica el riesgo de que estos se acumulen, se profundicen y se compliquen aún más, produciendo así un impacto negativo y una degradación de la convivencia no solo entre las personas en conflicto sino con la comunidad entera en que viven o trabajan.

Esta pequeña reunión ofrece a las personas involucradas en el conflicto la oportunidad de expresar libremente sus sentimientos, explorar y reflexionar sobre cómo cada persona contribuyó en el incidente y su impacto. Les empuja a buscar las formas más apropiadas para resolver la situación, reparar los daños y saber qué hacer para que el hecho no vuelva a ocurrir. En vez de ejercer la disciplina punitiva imponiendo órdenes y sanciones, cada docente debe facilitar este proceso restaurativo.

Es sabido que las reprimendas y los castigos pueden dejar a las personas apenadas y avergonzadas. Al separar la conducta de quien la comete, es decir diferenciar el «hacer» del «ser», dejamos saber a las personas que las respetamos, pero que no nos gusta ni aceptamos la forma en que se han comportado. Cuando saben lo que deben hacer para mejorar la situación, entonces pueden continuar con su día sin sentir que son malas personas.

Para asegurarse de que la conducta negativa se termine y no se repita, se puede preguntar algo como: *«¿Qué pueden hacer de manera diferente, de aquí en adelante, para estar seguros de que esto no vuelva a suceder?»*. Esta interrogante permite a las personas comprometerse a hacer o no tal o cual cosa, sabiendo que un compromiso es una promesa que se tiene que cumplir (en algunos casos, los compromisos pueden hacerse por escrito). En este caso, se podría seguir con la siguiente pregunta: *«¿Quién podría venir a verme al final del día o de la semana para contarme cómo les ha ido con esto?»*. El seguimiento es importante ya que ayuda a la reintegración de las personas dentro del grupo: que sepan que ya no están en problemas y que se encuentran en buenos términos con todo el grupo (Costello, Wachtel, y Wachtel, 2011).

Ejemplos sobre pequeña reunión restaurativa espontánea²²

Dos jóvenes están peleando en el patio de la escuela por ver a quién le toca entrar primero en el comedor.

²² Adaptado del ejemplo de Costello, Wachtel y Wachtel (2011: 25).

Un docente les está observando y podría gritarles y decir: «*Se van a lastimar. Dejen de discutir, y cooperen. ¿Por qué no se respeten? Adriano, tú puedes entrar primero, y luego tú, Marco. La próxima vez cambian de turno, así de simple*». Eso puede que evite el problema por el momento, pero los jóvenes todavía se sentirán enojados y sabrán que no se ha resuelto el asunto.

En cambio, una reunión espontánea podría darse como sigue: «*Adriano y Marco, ¿pueden, por favor venir aquí? Me asusté por ambos al ver que se peleaban en la entrada del comedor. ¿Qué pasó?*». Después de que conteste cada muchacho, se les podría decir a cada uno: «*¿Cómo contribuiste a lo que pasó?*». Uno a lo mejor tratará de echarle la culpa al otro, pero se le puede replicar: «*Por ahora estamos hablando solo de ti. ¿Cómo contribuiste a lo que pasó?*». Finalmente, se puede preguntarles: «*Ahora, ¿qué puede hacer cada uno para que mejore la situación?*».

A la gente le gusta tomar su turno para hablar. Al hacer preguntas, uno deja a cada muchacho reflexionar sobre cómo contribuyó al conflicto y después cada uno puede decir cómo quiere que se resuelva la situación y hacer compromisos. Los compromisos dan a los estudiantes y las estudiantes algo específico y constructivo que pueden tratar de llevar a cabo. A través de este proceso, cada docente se convierte en facilitador del proceso en lugar de ser solo la persona que ejerce la autoridad.

La última pregunta de cómo corregir o resolver la situación es fundamental porque es reintegradora por naturaleza. Los castigos pueden dejar a la persona apenada y avergonzada. Pero al separar el acto de quien lo realizó, les dejamos saber que se les respeta, pero que no nos gusta un comportamiento en particular. Cuando la persona dice qué es lo que pueden hacer para mejorar las cosas, entonces pueden continuar con su día sin sentir «*soy una mala persona*».

En algunos casos, se puede dar un paso más al crear una oportunidad de seguimiento con los dos muchachos, ayudándoles a su reintegración para que sepan que ya no están en problemas y que están en buenos términos respecto a su docente.

Las prácticas restaurativas formales

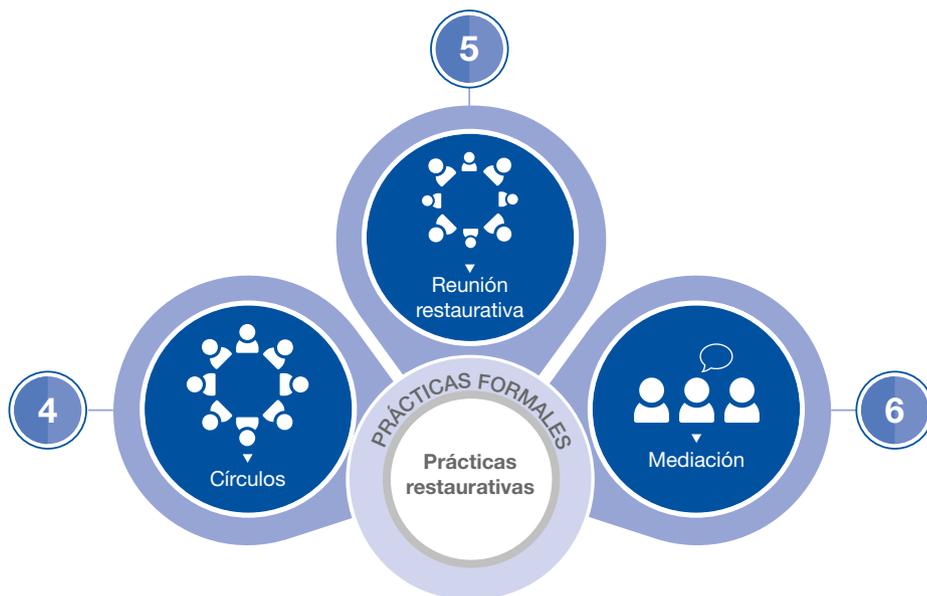
Los círculos restaurativos

El círculo es el símbolo de muchas culturas en el mundo, pero en Occidente proviene de las tradiciones de los pueblos indígenas, que lo han incorporado como elemento que ordena y explica su filosofía y cosmovisión.

Desde los inicios de la humanidad, la figura del círculo ha invitado a las personas a observarse, dialogar y escucharse; el círculo es una forma

ancestral de reunión. Los círculos son procesos que se basan en la igualdad entre participantes y en el principio de compartir el poder entre todos en lugar de tener poder sobre el resto. En el círculo, la jerarquía queda fuera de la conversación ya que el liderazgo recae en la mayoría de sus integrantes.

Prácticas restaurativas formales



Según Kay Pranis (2006): «Los círculos son una forma de ser y de relacionarse grupalmente, que llevan al empoderamiento individual y colectivo de aquellas personas que participan». Participar en un círculo es regresar a nuestra forma original de comunidad, tanto como un modo de crear una nueva forma de comunidad. No estamos reinventando el círculo, solo estamos redescubriendo un antiguo proceso de miles de años que mantuvo junta a la comunidad humana.

Encontrarán distintas denominaciones en la literatura referente a los círculos y el enfoque restaurativo. Autores y practicantes hablan de «Círculos de paz», otros de «Círculos de diálogo» y algunos de «Círculo de sanación». En este manual, los llamamos «Círculos restaurativos». Todos ellos tienen relaciones y objetivos en común pues crean un espacio seguro que agrupa a las personas para el diálogo, el intercambio social y la búsqueda de solución para prevenir y gestionar tensiones y conflictos, bajo un esquema de construcción conjunta de principios y valores. Todos ellos contribuyen a fomentar la libre expresión de sentimientos y el intercambio de visiones y opiniones, y permiten desarrollar la capacidad de escuchar activa y empáticamente a los demás y aprender a hablar de manera concisa, explícita y respetuosa.

¿Por qué el círculo es mágico y poderoso?

El círculo no es simplemente una reunión con sillas ubicadas en forma redonda, es más bien una manera de escucharse, de construir sabiduría, de construir comunidad, de tomar decisiones de modo muy diferente a como se acostumbra. Esta forma de utilizar el espacio transmite una voluntad, por parte de quienes lo integran, de socialización en una conversación y escucha profunda y respetuosa.

Al iniciar los primeros círculos con estudiantes, es interesante que la persona facilitadora del círculo realice en algún momento la siguiente pregunta: «Ya que estamos sentados otra vez en círculo para dialogar, ¿cuáles son los beneficios o ventajas que tienen los círculos? ¿En qué contribuyen?». De esta manera, quienes participan darán las respuestas y quien está facilitando el círculo no deberá ser quien les mencione los beneficios y ventajas de conversar en esa disposición. Varias de las respuestas listadas más adelante serán a menudo mencionadas por quienes participan de un círculo y son respuestas basadas en su experiencia luego de haber participado en dos o tres reuniones. Los círculos:

- **Crean conexiones:** cuando un grupo de personas se sienta en círculo para conversar, cada una de ellas puede ver y observar a todos sus integrantes. El círculo establece un vínculo de manera espontánea con el resto. Mirar a los ojos favorece la conexión, crea relación, transmite mensajes, a veces sin la necesidad de emitir una sola palabra. El círculo facilita la relación grupal, intensifica los vínculos y las relaciones entre todas las personas del grupo.
- **Promueven igualdad:** en el círculo, todas las personas son iguales. No hay una más importante que la otra. No hay espacio para la jerarquía ni la subordinación. Quienes integren el círculo tienen el mismo derecho y la misma oportunidad de hablar, de que se les escuche, expresar sentimientos y necesidades, y compartir ideas y opiniones sobre temas y situaciones particulares. El círculo crea un sentido de igualdad que entiende y acepta las diferencias como una calidad de aporte al grupo entero.
- **Inspiran confianza:** este es un valor muy importante para forjar relaciones sanas y seguras. La confianza no aparece por arte de magia; sin embargo, el solo hecho de ponerse en círculo favorece la construcción de confianza, aunque al iniciar los primeros círculos puede ser que haya más desconfianza que confianza por estar expuestos ante sus compañeras y compañeros. Pero, cuando quienes participan en un círculo sienten que se les trata con igualdad y respeto, el nivel de confianza crece, y con eso, la comunicación es fácil, instantánea, honesta y efectiva; y la calidad de trabajo del conjunto de participantes es positiva y constructiva.

- **Siembran seguridad:** el círculo proporciona seguridad en uno mismo y como grupo. El círculo que se da de manera reiterativa proporciona a cada integrante sentimientos de seguridad, apoyo y reconocimiento de su valía. El círculo es un espacio contenedor donde las personas se sienten aceptadas, protegidas, respaldadas e integradas; sienten que les permiten afrontar de una manera positiva las dificultades y problemas que se pueden presentar tanto a nivel personal como grupal.
- **Fomentan responsabilidad:** el círculo liga la responsabilidad individual con la de la totalidad de sus participantes. La responsabilidad se relaciona tanto con el comportamiento como con las acciones, basadas en el conocimiento y las experiencias propias de cada participante. Todas las personas en el círculo tienen la oportunidad de jugar un rol en el resultado del círculo. El compromiso individual hacia quienes integran el círculo tiende a generar consecuencias positivas, cuyo resultado será el bienestar social, la sana convivencia y la protección recíproca.
- **Desarrollan el empoderamiento:** un principio fundamental es que nadie manda o controla el círculo, pues este contribuye al empoderamiento tanto individual como grupal. Con el tiempo, cada participante y el grupo constituido toman conciencia de la oportunidad y de las posibilidades para expresarse, dialogar, compartir, intercambiar, tomar decisiones importantes y hacer compromisos. En pocas palabras: el círculo permite que sus integrantes sean protagonistas responsables de su propio desarrollo.
- **Impulsa la pertenencia:** el sentido de pertenencia se ha definido como un sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o con un ambiente determinado. Sentirse parte afecta la percepción que se tiene de las demás personas y conduce a emociones positivas como felicidad, alegría y calma. De la misma manera, el no sentirse parte puede desembocar en tristeza, soledad y ansiedad. El sentido de pertenencia fomenta la identificación y construye vínculos de lealtad entre sus integrantes, que comparten historias y situaciones comunes, y valores que les representan como grupo.
- **Facilitación:** Kay Pranis, reconocida facilitadora con amplia experiencia en círculos, señala con humildad: «La persona a cargo de facilitar el círculo deja de ser la única “poseedora” del conocimiento, para convertirse en una “acompañante” del aprendizaje».

Cuando los participantes y las participantes terminan de mencionar las ventajas y beneficios del círculo, la persona a cargo de la facilitación puede proponer leer conjuntamente «La sabiduría del círculo de vida».



La sabiduría del círculo de vida

Los seres humanos, desde los periodos más antiguos, suelen organizar círculos. En esta experiencia hay una gran sabiduría de vida que enriquece el crecimiento personal y grupal, pues...

- En el círculo, todos los puntos que conforman la circunferencia son iguales: **todas las personas somos iguales.**
- En el círculo, no hay esquina para esconderse: **somos visibles.**
- En el círculo, todas las personas están invitadas a participar en igualdad de condiciones: **no hay privilegios.**
- En el círculo, se pide la palabra y se espera su turno para intervenir, usando un objeto de diálogo: **nos respetamos.**
- En el círculo, prestamos atención a quien tiene la palabra: **todo el grupo importa.**
- En el círculo, se comparten temas significativos: **somos personas profundas.**
- En el círculo, se acoge a quien comparte sus sentimientos: **nos aceptamos.**
- Lo que sucede en el círculo, se escucha y observa con respeto, aprecio y prudencia: **nos cuidamos.**
- En el círculo, los errores y dolores se convierten en oportunidades para aprender: **mejoramos.**
- En el círculo, nos enriquecemos, sanamos y maduramos como grupo: **crecemos.**
- En el círculo, respetamos nuestras normas, entre ellas, no criticar ni juzgar a los demás: **somos personas respetuosas y responsables.**
- En el círculo, compartimos entre todas las personas que lo integran nuestros conocimientos y experiencias porque **somos comunidad.**

El círculo es un proceso conducido por alguien que facilita el proceso: un facilitador o una facilitadora. Su función es crear un espacio seguro que permita a cada integrante ser protagonista, sentirse en confianza para expresarse y contribuir al trabajo del grupo.

El círculo recuerda quien facilita que su rol es proporcionar la palabra a todas las personas del grupo, y no monopolizarla para conducir el grupo.

El círculo es una estructura organizacional con liderazgo compartido entre sus integrantes que provee una manera inclusiva de numerosas acciones y permite alcanzar diversos objetivos, como por ejemplo²³:

- Los círculos permiten construir, reforzar y mantener relaciones sanas, fuertes y seguras; ayudan a conocerse mutuamente y establecer conexiones interpersonales saludables.
- Los círculos restaurativos permiten a las personas explorar temas a un nivel más profundo, compartiendo entre ellas sus conocimientos y experiencia (anexo 5).
- Los círculos restaurativos ayudan a prevenir y resolver problemas y conflictos.
- Los círculos restaurativos promueven el empoderamiento tanto individual como grupal y permiten emerger las cualidades de liderazgo.
- Los círculos restaurativos permiten que las voces silenciosas sean escuchadas. Ofrecen la oportunidad a cada integrante de expresarse plena y libremente.
- Los círculos restaurativos ayudan a las personas a responsabilizarse y comprometerse, tanto de manera individual como grupal.
- Los círculos restaurativos permiten llegar a acuerdos, y realizar su seguimiento.
- Los círculos restaurativos pueden relacionarse con el contenido de un curso, permitiendo estudiarlo, revisarlo o entenderlo mejor.
- Los círculos restaurativos son espacios ideales para hacer reconocimientos, como agradecimientos por un buen trabajo, dar la bienvenida o despedirse de alguien.
- Los círculos restaurativos ayudan a planificar, organizar y evaluar actividades.

Esta lista podría ser aún más amplia. Con creatividad, cualquier facilitador o facilitadora puede aplicar los círculos para llevar a cabo numerosas acciones, cada una con un objetivo determinado. Kay Pranis dio nombres a los círculos según su propósito, es decir, dependiendo de para

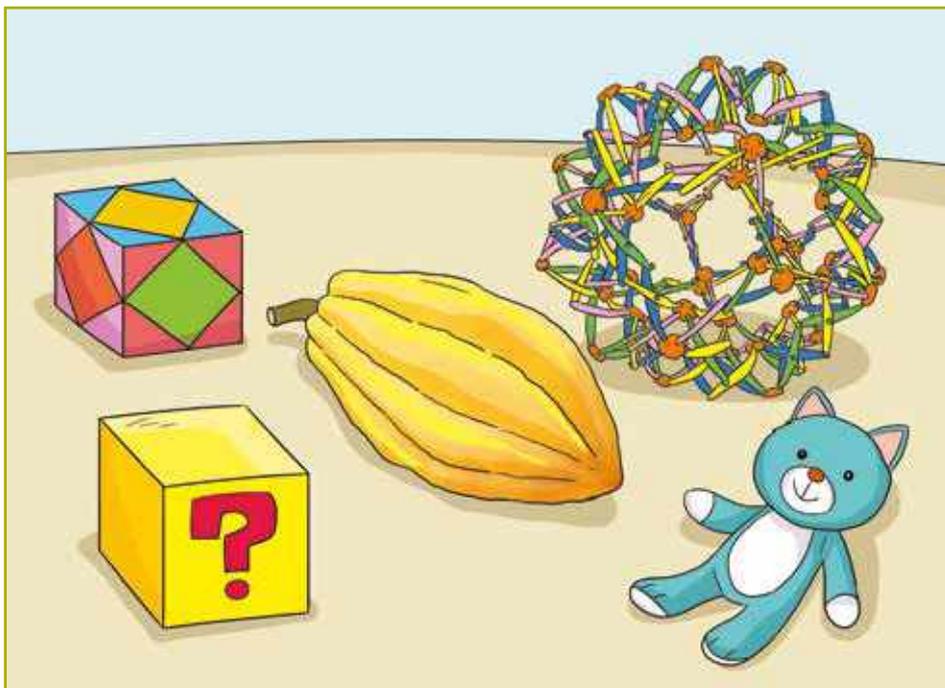
²³ Fuente: IIRP, formación sobre círculos.

qué sirven. Es una buena manera de diferenciar un círculo de otro. Aquí adoptamos la idea principal de Pranis, con pequeñas adaptaciones:

- **Círculos escolares:** suelen ser utilizados por el equipo docente para tratar asuntos de la clase o como un método de aprendizaje. Por ejemplo, un círculo sobre la historia antes de la invasión española en América, o sobre el análisis de un poema leído en clase.
- **Círculos de apoyo:** proveen apoyo emocional o espiritual a las personas que están pasando por una crisis, por ejemplo, el retorno a clase después de la cuarentena.
- **Círculos de celebración:** se usan por ejemplo para hacer una despedida o una bienvenida de alguien de la comunidad escolar o para festejar un día especial, como por ejemplo el día de la independencia.
- **Círculos de planificación/evaluación:** tienen como propósito la planificación y evaluación de actividades en el orden familiar, escolar, laboral y comunitario. Por ejemplo, la preparación de la visita a un museo en el marco de una actividad cultural escolar, o la evaluación de la aplicación en el aula de las normas que fueron creadas por el grupo de estudiantes.
- **Círculos de conversación:** generan un diálogo abierto sobre temas específicos (anexo 5), y a menudo involucran a personas con distintos roles, de varios lugares o posiciones en la sociedad, en la comunidad o en un grupo. Por ejemplo, el cambio climático o la seguridad ciudadana.
- **Círculos de paz:** son utilizados para construir relaciones, promover la paz y las dinámicas armoniosas en las comunidades. Por ejemplo, para que crear mayor cohesión y solidaridad entre estudiantes de un salón de clase.
- **Círculos de sanación:** pueden ser aplicados para restaurar vínculos que se han roto o para crear unos nuevos. Por ejemplo, cuando existe un grupo de poder en el aula de clase, que crea riñas y competencias entre un grupo y otro.
- **Círculos de resolución de conflictos:** contribuyen a abordar y resolver todo tipo de conflicto que afecta a la comunidad. Por ejemplo, un círculo para resolver el problema de las cosas perdidas o desaparecidas en el salón de clase, esperando encontrar soluciones de manera colectiva.

El objeto de diálogo

Los círculos se caracterizan por el uso de un objeto de diálogo, llamado también de conversación o de palabra, que permite regular la comunicación dentro del grupo. Tanto hablar como escuchar son importantes en el círculo porque la comprensión mutua sienta las bases para un diálogo profundo y significativo.



El objeto de diálogo es un objeto material que indica quién tiene la potestad de la palabra al sostenerlo en la mano, cuando todos los y las demás se comprometen a prestar atención (escucha activa/empática). El objeto va girando en el círculo, pasando de mano en mano por cada participante, dando la oportunidad a cada persona de compartir sus pensamientos y sentimientos si lo desea.

Recibir el objeto para hablar es una invitación para compartir con el grupo. El objeto ayuda a asegurar que cada integrante del círculo tenga la oportunidad de colaborar a su propio ritmo y manera sin ser interrumpido. Quienes integran el círculo comparten lo que quieren o permanecen en silencio durante su turno, pasando el objeto a la persona a su lado, y así de una persona a otra, hasta cerrar el círculo.

El objeto de diálogo es también representativo como sensibilizador cultural, y se reviste de un significado especial dependiendo del grupo con el cual se trabaje. Cada facilitadora y facilitador de un círculo, con el resto de participantes, puede escoger un objeto que sea simbólico para el

tema a tratar o para el grupo de participantes. Por ejemplo, si el grupo va a conversar sobre un tema como el calentamiento global, seleccionar la semilla de un aguacate como objeto creará una fuerte conexión entre este y la cuestión a tratar. Si el círculo va a abordar las habilidades personales de sus integrantes, el objeto podría ser un espejo de plástico (seguridad) en donde, al tenerlo en sus manos, cada participante se ve a sí mismo. Si la conversación en el círculo se va a referir a un tema sensible, como puede ser el acoso escolar o laboral, lo cual puede provocar algún nerviosismo y tensión entre los/las participantes, vale elegir entonces un objeto maleable que se puede comprimir y estirar sin que se rompa, como una pelota de goma, o una muñeca de esponja.

La persona que esté facilitando el círculo debe dar una explicación o reflexionar con el grupo sobre el significado del objeto, relacionándolo con las actividades del círculo, estableciendo así una mejor conexión entre la actividad y el objeto seleccionado. A medida que se desarrollan los círculos, son las mismas personas participantes quienes pueden elegir su objeto de diálogo.

Se puede diferenciar la dinámica de los círculos en dos grandes grupos: según su enfoque sea proactivo-preventivo, o reactivo-de respuesta. Los círculos restaurativos con enfoque proactivo son los que contribuyen a crear capital social. «Entendemos por capital social la construcción de una red de relaciones que promueve la confianza y la cooperación entre las personas, en las comunidades y en la sociedad en su conjunto» (Durston, 2000). Si bien son muchos los factores que pueden influir en la creación del capital social, sin embargo, se destacan sobre todo el papel de las familias y el de la educación. Al nivel de un grupo de personas, crear capital social es hacer todo lo posible para que quienes conviven en ello se conozcan mejor, construyan, refuercen y mantengan relaciones sanas y seguras, creen sólidos vínculos positivos entre todo el grupo, desarrollando de esta manera un sentido de comunidad.

Este uso de los círculos tiene un enfoque completamente preventivo ya que contribuye a anticipar la aparición de problemas de comportamiento o de aprendizaje dentro del grupo. Da importancia considerando la necesidad de abordar el aprendizaje desde su vertiente preventiva, lo que significa fomentar un clima de aprendizaje tal que reduzca al máximo las dificultades y los comportamientos indebidos que puedan alterar el clima de convivencia.

Círculos proactivos-preventivos

Se basan primero en los propios conocimientos y experiencias de las personas, promoviendo su aprendizaje a través la reflexión, la concienciación y la toma de responsabilidades individual y colectiva.

Estos círculos pueden abordar temas como la convivencia, los valores y los derechos, el buen trato, la educación sexual, la igualdad de oportunidades, ¿inclusión-exclusión?, la igualdad de género, los estudios, proyecto de vida, etc. (anexo 5). Algunos ejemplos de círculos proactivos-preventivos son:

- Un docente desea mejorar las relaciones entre sus estudiantes y utiliza un círculo cada lunes al iniciar la semana y cada viernes al cerrarla, realizando preguntas muy simples para relacionarse y conocerse mejor. Por ejemplo: ¿con qué ánimo han llegado hoy a clase? ¿Quiénes quieren compartir una actividad positiva que realizaron durante el fin de semana? ¿Qué expectativas tienen para esta semana? ¿En qué se compromete cada estudiante para esta semana? ¿Qué le ha gustado especialmente en la semana que acabamos de tener?, etc.
- Una consejera educativa tiene todo un módulo relacionado con la equidad de género, y sabe que trabajar prejuicios de género de una manera abierta utilizando un círculo proactivo tendrá mayor impacto y mejores resultados.
- Es bastante común y tradicional ver en una de las paredes en las aulas de primaria, un afiche con algunos valores importantes para crear relaciones saludables en la clase. Por lo general, para efectos de este ejemplo, es la docente quien elige estos valores, los cuales estima importantes para su aula. En un proceso justo, a través de un círculo, la docente desarrollaría junto con sus estudiantes el listado de valores para promover relaciones positivas y saludables en el salón. Para lograrlo, la docente debería sentarse con sus estudiantes en el círculo y preguntar primero al grupo, en una ronda no secuencial, quiénes pueden explicar el significado de la palabra «valor», y compartirlo con el grupo, dando unos ejemplos. Una vez que el estudiantado entiende el real significado de la palabra «valor», la docente instala en el centro del círculo unas cartillas, cada una con un valor y un dibujo que representa este valor, e invita al estudiantado a levantarse y mirar y reflexionar sobre todos los valores puestos en el centro del círculo. Si algún o alguna estudiante no sabe el significado de un valor, y alguien más del grupo lo sabe, se le explica.

Luego, la docente insta a sus estudiantes a sentarse de nuevo y escribir en un papel uno de todos valores expuestos que considera importante para promover relaciones positivas y saludables en la clase. Cuando todo el estudiantado termina de escribir su valor, la docente retira todas las cartillas de valores que quedaron en el centro del círculo, e invita a uno o una de sus estudiantes a levantarse y poner en el centro del círculo su papel con el valor seleccionado, dando una breve explicación de la razón que le motivó a elegir este valor específicamente.

Luego, la docente pregunta si alguien tiene el mismo valor que el que acaba de presentar su compañero o compañera. Quienes comparten el mismo valor se levantan para poner su papel encima del ya depositado, y si desean pueden agregar cada quien unas palabras explicando la razón de su selección. Después, la docente invita de nuevo a otro u otra estudiante a poner su valor en el centro del círculo, y así hasta que todo el estudiantado haya presentado su valor respectivo. Al final, todos los valores en el centro del círculo fueron construidos por el grupo entero, y no elegidos únicamente por la docente. Esto es el comienzo de la construcción de un sentido de comunidad. Es útil que estos valores, como los acuerdos de convivencia, una vez identificados y desarrollados por la comunidad, sean anotados en una cartulina grande pegada a la pared del aula para que todos los recuerden. Además, esto permite también que los pueden volver a evaluar en un círculo posterior.



Los tres ejemplos anteriores muestran que la práctica formal de círculos restaurativos proactivos supone una utilización periódica, con diferentes fines:

- Que un grupo se conozca mejor y cree mejores vínculos y relaciones.
- Como una herramienta pedagógica que coadyuva en la transmisión de conocimientos y experiencias individuales y colectivas.
- Para trabajar temáticas que requieren un mayor nivel de reflexión e introspección como equidad de género, discriminación, salud sexual y reproductiva, paternidad responsable, seguridad ciudadana, y otros.

Círculos restaurativos reactivos o de respuesta

Solo se activan después de que un problema o un conflicto ha ocurrido. Estos círculos contribuyen al esclarecimiento de la situación (problema, conflicto, incidente), identificando quiénes intervienen y cómo este está afectando a la comunidad (es decir, a quienes integran la comunidad), y finalmente reflexionando sobre lo que pueden hacer juntos para que las cosas queden bien y el incidente no vuelvan a ocurrir.

Estos círculos convienen particularmente cuando el incidente afecta a varias personas del grupo, como en las siguientes situaciones: cosas desaparecidas en el salón de clase, la impuntualidad reiterativa, tareas entregadas mal hechas y con retraso, chismes y rumores, competencia y envidia entre integrantes, creación de grupo de poder, etc.

Los círculos reactivos tienen mayor impacto y éxito en su intervención cuando las personas responsables de la comunidad escolar practican, implementando previamente y de manera regular, los círculos proactivos o preventivos, ya que tanto integrantes como sus representantes han interiorizado la manera como se lleva a cabo un círculo, sus reglas y las oportunidades de participación que ofrece. Un ejemplo de este tipo de círculos es:

- Un consejero estudiantil ha sido informado de que en un aula se ha perdido dinero de la mochila de una estudiante. Preocupado por esta situación, decide planificar un círculo reactivo con el grupo de estudiantes de la chica afectada. Si bien una de las metas es generar responsabilidad en quien cometió este acto indebido, su objetivo principal es despertar un apoyo colectivo hacia la estudiante que sufrió el robo y generar conciencia en el salón de clase sobre cómo este tipo de situación afecta a todo el grupo. Asimismo, espera generar un sentimiento colectivo para reducir la probabilidad de que un incidente similar vuelva a ocurrir, aparezca o no la persona responsable del incidente.

Una de las preguntas principales que utilizó el consejero cuando estaba facilitando el círculo fue: «Si alguna vez han sido víctimas de un robo, ¿cómo se sintieron?». Además de alguna otra que surgía durante el diálogo, también formuló esta: «¿Quiénes fueron las otras personas afectadas por este hecho?». Cabe resaltar la intencionalidad del facilitador: dar soporte a la estudiante que sufrió el robo, y generar empatía y un sentimiento colectivo. Esto lo sitúa en una postura generadora de soluciones, sin buscar de manera inquisitoria a la persona culpable (que suele ser la reacción más común ante estas situaciones). Al usar este tipo de proceso, existe bastante probabilidad de que quien realizó el robo no asuma su responsabilidad en

ese momento; sin embargo, al generar este clima dentro del círculo, las posibilidades de que reincida bajan considerablemente.

Durante el círculo, el grupo de estudiantes decidieron reunir juntos, de forma voluntaria, un dinero para cubrir el monto perdido, además de brindarle apoyo y soporte a quien sufrió el robo. Al terminar la clase, una de las estudiantes se acercó al consejero y confesó haber hurtado el dinero, mencionando que después de escuchar a sus pares de clase y a la persona afectada, sintió vergüenza y no tuvo más remedio que decirle a alguien lo que había hecho. Al día siguiente, se hizo una reunión restaurativa espontánea entre las estudiantes implicadas y el consejero.

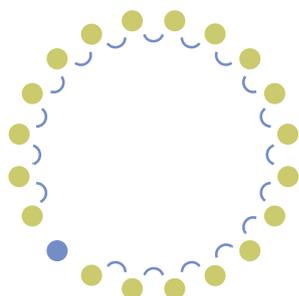
No todos los círculos reactivos tienen este fin, donde la joven o el joven responsable asume completa responsabilidad; sin embargo, cuando ocurre una situación similar, es importante tomar en cuenta la reparación y la integración de esa persona.

Tipos de círculos

La elección de círculo más conveniente en cada ocasión depende de varios factores. Principalmente, de los objetivos que se quieren alcanzar con el círculo, del tema o problema que será abordado, del tipo de preguntas que se harán y de las expectativas que se tienen de sus respuestas, del tiempo disponible para hacer el círculo y de la cantidad de integrantes que participan en él.

En general, es quien facilitará el círculo quien elegirá el tipo, aunque a veces podría consultar al resto de integrantes. En una sesión de círculo que considera varias preguntas, es posible que haya una mezcla entre círculo secuencial y no secuencial. A continuación, describiremos los diferentes círculos, y ofreceremos orientaciones y ejemplos para cada uno de ellos.

• Círculo secuencial



El círculo secuencial ofrece a cada participante la oportunidad de expresarse y que su voz sea escuchada por las demás personas. Cada persona tiene su tiempo para intervenir. Si bien algunas no están acostumbradas o no se sienten tranquilas o listas para hablar frente a sus pares o colegas, la experiencia ha mostrado que poco a poco se van soltando, adquiriendo confianza y seguridad para finalmente expresarse y opinar. Con el tiempo, algunas personas se vuelven grandes líderes también. Esto significa que se están empoderando.

La facilitadora o facilitador hace una pregunta o plantea una situación o un tema para dialogar, y los/las participantes van respondiendo a su turno, en un orden preestablecido. Si se usa un objeto de diálogo, este se pasará de persona a persona para indicar quién tiene la palabra en cada momento.



El círculo secuencial se presta para una diversidad de situaciones:

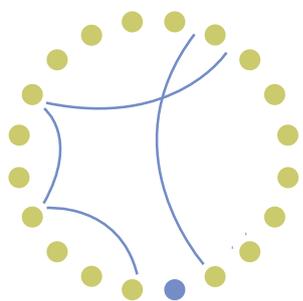
- **Conocerse y forjar relaciones.** De hecho, el círculo secuencial es ideal para aprender a conocerse, profundizar y reforzar las relaciones entre participantes. Por ello, se puede usar una variedad de preguntas que permitirán alcanzar este objetivo, además de aprender a comunicarse entre todos. En general, quienes participan aprecian mucho este tipo de preguntas, ya que nunca o raramente se las han hecho anteriormente en público. Presentamos algunos ejemplos de preguntas: ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Cuál es tu deporte favorito? ¿Cuál es tu película favorita? ¿Dos cualidades que te gusten de una amiga o un amigo? ¿Puedes mencionar una característica positiva que tiene la persona sentada a tu lado derecho? Luego se turnan de una persona a otra, hasta cerrar el círculo.
- **Iniciar o cerrar una sesión, una clase, una reunión de trabajo.** ¿Cómo estuvo su fin de semana? ¿Qué planean hacer el próximo? ¿En qué se comprometen para llevar adelante esta sesión? ¿Qué pueden hacer hoy para que nuestro encuentro sea exitoso? ¿Qué les pareció la sesión de hoy? ¿Cómo se sintieron en la actividad de hoy?

- **Revisar un aprendizaje.** Los círculos secuenciales (y no secuenciales también) son muy apropiados para revisar un aprendizaje o una lección de clase. Por ejemplo: «Diga al grupo una cosa que aprendió hoy durante el curso de inglés (es posible que se repita lo que ya otras personas dijeron, pero no importa, porque propicia el diálogo)». «Hoy vamos a conversar sobre la convivencia, cada persona va a mencionar una breve situación de convivencia pacífica que ha experimentado últimamente».
- **Abordar un tema o una situación.** Los círculos secuenciales convienen también para abordar un tema o una situación en particular, acerca de la cual cada integrante pueda dar voluntariamente su punto de vista. Por ejemplo: ¿Qué valor consideran sumamente importante para convivir en comunidad? Se puede invitar al grupo a pensar en silencio y luego escribir dos valores en un papel (un valor en cada lado). Luego, un voluntario se levanta para poner su hoja en el centro y explicar en voz alta al grupo la razón (una sola) por la cual ha elegido este valor. Luego regresa a su lugar, dejando el turno a otro, hasta que intervengan todas las personas que integran el círculo.

Si una persona desea, puede mencionar el mismo valor y puede agregar más explicaciones o razones de su elección. Y así hasta que todo el grupo haya presentado su valor. Al final, es importante que la persona que facilita haga un cierre sobre esta actividad que permitió identificar los valores que nuestra comunidad considera importantes para trabajar en grupo.

Otros ejemplos de preguntas que abordan temas o problemas: ¿Qué significa ser responsable? Menciona una palabra que se relaciona con el concepto de convivencia. ¿Qué significa para ustedes la palabra conflicto? ¿Creen que todos los conflictos son violentos?

- **Círculo no secuencial**



El círculo no secuencial se desarrolla de forma más libre. Aunque también ofrece a todas las personas que participan la oportunidad de expresarse ante el grupo, solo lo harán las personas que desean hacerlo, tras solicitar la palabra, levantando la mano. La conversación se va desarrollando, pasando la palabra de una persona a la otra, sin orden específico. De esta manera, hablan solamente quienes tienen que decir o compartir algo con el grupo.

Antes o justo después de formular su pregunta, la facilitadora o facilitador indica al grupo que se trata de un círculo no secuencial y que

solo quienes desean expresar algo o hacer una contribución levantan la mano para solicitar la palabra. La ventaja de este tipo de círculo es que permite a las personas que intervienen dar una respuesta más completa y detallada, y profundizar su pensamiento. Sin embargo, la mayor desventaja de este tipo de círculo es que puede silenciar algunas voces y potenciar otras. Efectivamente, existe el riesgo de que algunas personas nunca soliciten la palabra, prefiriendo quedarse silenciosas y pasivas, escuchando la conversación mientras que otros, por el contrario, aprovechan la oportunidad para liderar o monopolizar la conversación. Para que esta situación no suceda, cada facilitador/a debe manejar con cuidado este tipo de círculo. Por ejemplo, puede decir: «Me gustaría que cuatro o cinco de ustedes opinen sobre la actividad que acabamos de desarrollar, ¿qué les parece?», y luego de que estas personas intervengan, puede incentivar al grupo diciendo, por ejemplo: «Algunos que no intervinieron todavía, ¿quieren decir algo luego de haber escuchado a sus colegas?, ¿podemos escuchar dos o tres reacciones más?».

Vale la pena que la persona que está facilitando el círculo recuerde de vez en cuando al grupo la importancia de escuchar a todas las personas para así invitar a quienes aún no han intervenido a tomar la palabra. Por ejemplo, diciendo: «Me gustaría escuchar algunas voces que aún no hemos escuchado y que ciertamente pueden aportar algo al grupo».

En este tipo de círculo se puede usar también un objeto de diálogo solo cuando el número de participantes es reducido (máximo 20 integrantes), pues cuando el círculo tiene una cantidad mayor de personas, el objeto de diálogo puede convertirse más en un obstáculo que en una ayuda, ya que pasarlo de una persona a otra que no está al lado puede desviar mucho la atención y hacer perder tiempo.

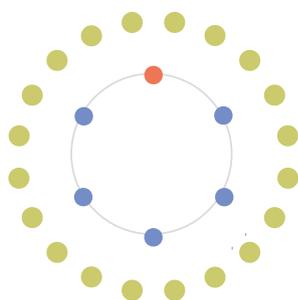
Este tipo de círculo es particularmente indicado para abordar temas y problemas que afectan generalmente al grupo entero (anexo 6). Por ejemplo: «¿Qué significa para ustedes ser responsable?; ¿podrían argumentarlo basándose en algunas experiencias concretas?». La misma pregunta podría hacerse usando otros conceptos, como el acoso escolar, la convivencia, la puntualidad, los valores, los derechos, etc. La ventaja de hacer este tipo de pregunta en un círculo no secuencial es que ofrece la oportunidad de explorar y compartir el conocimiento y la experiencia del grupo sobre una temática determinada, y promover reflexiones y aprendizajes colectivos.

Algunas preguntas adaptadas para círculos no secuenciales son: «¿Alguien quiere hablar sobre las dificultades o retos que tuvo al hacer la tarea?»; «Hagamos una lluvia de ideas para preparar la próxima actividad, ¿quién comienza?» (es importante que alguien se encargue

de anotar las propuestas); «Vamos a revisar brevemente el tema sobre los derechos humanos que hemos dado hoy, ¿cuáles son las ideas principales que tenemos que recordar?, una idea por persona, ¿quién inicia?» (este tipo de pregunta es muy útil para repasar rápidamente el curso); «¿Qué podríamos hacer personal y colectivamente para mejorar la puntualidad en clase?»; «Mencionen algo que les ha sorprendido positivamente esta semana en el salón de clase».

Podemos terminar una sesión de círculo proponiendo a las personas elegir una de estas tres preguntas: «Algo que has aprendido el día de hoy», «¿Qué te sorprendió el día de hoy?», u «Hoy me di cuenta de que...». En general, es probable que todas las personas digan algo.

- **La pecera**



Es un tipo de círculo que conviene particularmente cuando lo integra un número elevado de participantes, mayor a 30 personas, aunque puede hacerse también con un grupo más pequeño (mínimo 12). La pecera está constituida por dos círculos: uno interior, donde se sientan entre 5 y 9 personas, que se llama «círculo activo»; y uno exterior, que rodea al otro y se llama «círculo de observación».



Hacer un círculo con un número elevado de participantes va a demandar más tiempo y disminuye también la posibilidad de que sus integrantes puedan expresarse. Por ello, la pecera es una técnica que permite contrarrestar estos efectos. El círculo interior puede funcionar como un círculo secuencial o no secuencial, y tiene la peculiaridad de tener

una silla libre (vacía) adentro. Esta silla libre permite que una persona que se encuentre en el círculo exterior (observador) pueda en un momento dado levantarse para sentarse en esta silla, expresar lo que tiene que decir y luego volver a su lugar de origen, dejando nuevamente la silla libre para que otro u otra participante del círculo exterior pueda, si lo desea, acercarse y compartir también su punto de vista. De esta manera, las personas que actúan como observadoras tienen también una participación indirecta en el círculo. Por lo general, quienes desde el exterior prestan atención a la conversación del círculo interior, cuando lo consideran apropiado, intervienen sentándose en la silla libre.

Si el facilitador o facilitadora usa de manera frecuente este tipo de círculo debido a un número elevado de participantes, debe prestar atención que todo el grupo rote entre el papel de observadores en el círculo exterior y de integrantes activos en el círculo interior.

La pecera es particularmente adecuada y efectiva para resolver restaurativamente problemas que enfrenta una persona en particular. Sin embargo, cabe señalar que el problema no puede ser relacionado con una o varias personas participantes del círculo. Puede usarse también para tratar otros asuntos, por ejemplo, la revisión de un curso o la preparación de una actividad especial (día de la independencia; el día de la familia...).

Para abordar una situación conflictiva o problema y buscar ayuda, la técnica de la pecera varía un poco con relación a lo expuesto anteriormente. En este caso, una persona ofrece presentar un problema para su consideración y voluntariamente algunas personas del círculo exterior se integran en el círculo interior. Este puede tener de 6 a 10 sillas, incluyendo la silla vacía. Una silla está ocupada por la persona que va a exponer la situación problemática. Se coloca frente a esta persona una silla vacía, y las otras sillas están ocupadas por participantes voluntarios. En el círculo exterior están el resto de participantes que actúan como observadoras y observadores.



Las 4 fases de la pecera

- **Fase 1. Exposición.** La persona que enfrenta una situación problemática la va a exponer lo más explícitamente posible al grupo. Tiene de 5 a 7 minutos para exponerla, y mientras lo hace nadie la interrumpe; todo el grupo presta atención a lo que dice (escucha activa/empática). Lo ideal es que la persona que expone sepa con anticipación cuándo va a exponer para poder preparar con precisión los aspectos importantes que desea desarrollar en el límite de tiempo asignado para su ponencia.
- **Fase 2. Aclaración.** Cuando termina de exponer, las personas en el círculo interior tienen también de 5 a 7 minutos para hacer preguntas de aclaraciones si lo consideran necesario, a fin de tener un mejor entendimiento de la situación. Estas preguntas deben ser breves, precisas y concretas, y sin ningún sentido de crítica o juicio. Por cada pregunta, la persona que está exponiendo responde lo más claramente posible. En caso de que no hubiera preguntas de aclaración, o muy pocas (2 o 3), podríamos invitar a que 2 o 3 observadores (no más) formulen sus preguntas.
- **Fase 3. Sugerencias.** Luego de responder todas las preguntas de aclaración, quien exponía se queda en silencio y con un lapicero y una hoja anota todas las propuestas, sugerencias o alternativas creativas de solución proporcionadas primero por el círculo interior, y luego por el círculo exterior, utilizando a su turno la silla vacía. No hay un tiempo determinado para esta fase, sino que se termina cuando no hay más propuestas. Es importante señalar que las propuestas-sugerencias deben ser breves, concretas y constructivas, y no hay necesidad de repetir la misma sugerencia dos veces.
- **Fase 4. Retroalimentación.** El expositor o expositora revisa todas las sugerencias recibidas y retroalimenta al grupo. Solo necesita decir dos o tres sugerencias-propuestas que le llaman particularmente la atención y que desea probar, sin necesidad de argumentar sus razones. Si desea tener más información, puede luego acercarse a la persona que hizo esta propuesta.

La pecera puede usarse con un equipo de docentes, llamándose «análisis de situación o de caso». De manera general, esta técnica se realiza en un tiempo razonable (de 15 a 40 minutos) y requiere por parte del grupo cierta discreción, reserva y confidencialidad: «Lo que se dice en el círculo se queda adentro».



Dos ejemplos de situaciones para el uso de la pecera

- **Caso 1:** estudiante enfrentando un problema personal. Una estudiante de segundo año de Bachillerato (ponente) expone a sus pares las dificultades y obstáculos que enfrenta para realizar sus estudios y tareas después de clase. En su relato al grupo, expone de la manera más completa y precisa estos diversos impedimentos: por ejemplo, (a) al llegar a casa, sus padres le encargan hacer tareas domésticas u otras (trabajo de campo, atender la tienda, cuidar al hermanito, etc.); (b) no logra concentrarse para hacer sus tareas (mucho ruido en la casa, no hay espacio, está cansada, tiene otras actividades que hacer, etc.); (c) no entiende las tareas y por ello no las hace; (d)...

Al terminar su relato, sus pares pueden indagar un poco más, con preguntas, sobre la situación que acaba de exponer. Por ejemplo, si aparte de su madre y su padre tiene otros familiares que viven cerca o si tiene otros hermanos en edad escolar y cómo les va en sus estudios, etc. Luego de responder a cada pregunta, la estudiante ponente escucha y anota todas las propuestas dadas por sus pares para resolver su situación. Por ejemplo, plantear una reunión entre el docente, la estudiante, su madre y su padre; organizar de algún modo que la estudiante se quede cada día un tiempo más en las tardes en clase para hacer sus tareas y estudiar, acompañada de un docente o una docente; o hacer sus tareas en la casa de un familiar que vive cerca o de una amiga de la clase. Finalmente, la ponente puede elegir entre las propuestas hechas por sus pares, sin necesidad de argumentar las opciones seleccionadas.

- **Caso 2:** psicóloga de una institución educativa con problemas para comunicarse y relacionarse con la madre de un estudiante. Este estudiante está presentando serios problemas, tanto académicos como de comportamiento. En círculo, delante sus colegas, expone de la manera más completa y precisa posible las diversas dificultades que enfrenta: la madre del alumno no responde la invitación de una cita para conversar sobre la situación de su hijo; es agresiva y no acepta la situación planteada por la psicóloga; y responsabiliza a la institución educativa por la situación que atraviesa su hijo.

Al terminar su relato, sus colegas pueden indagar un poco más, con preguntas, sobre la situación que enfrenta esta psicóloga. Por ejemplo, ¿desde hace cuánto tiempo el estudiante está pasando por esta situación?; aparte de la madre, ¿tiene conocimiento de integrantes de la familia (padre, tío, tía, abuelo, abuela...) a los que la psicóloga u otro profesional de la institución educativa podría acercarse?; ¿cuál es la situación de esta familia?

Luego de responder a cada pregunta, la psicóloga ponente escucha y anota todas las propuestas dadas por sus colegas. Por ejemplo, que el psicólogo y/o trabajador social hagan una visita al domicilio del estudiante; buscar otros representantes familiares que tienen buenas relaciones con la madre del estudiante; identificar a un familiar (abuelo, tío, tía...) del estudiante a quien acercarse y ver la posibilidad de buscar juntos soluciones al problema. Finalmente, la ponente puede elegir entre las propuestas realizadas por sus colegas.



Ventajas y beneficios de la pecera

- Permite la participación de todo el grupo: participación directa de quienes integran el círculo interior, e indirecta por parte del círculo exterior.
- Promueve la escucha activa y empática de sus integrantes.
- Se desarrolla de forma ordenada en 4 fases definidas.
- No da espacio para las críticas, evaluaciones y juicios. Esto permite que el grupo se sienta cómodo y en confianza.
- Ahorra tiempo.
- Evita repetir las mismas sugerencias o propuestas.
- Ofrece una visión amplia de la situación (visión interdisciplinaria).
- Ayuda a ejercitar la expresión más precisa, concisa y concreta posible.
- Promueve la colaboración y la empatía entre participantes.
- El aprendizaje se comparte y no se queda solo con la persona que expuso el caso.

• Los círculos virtuales

La pandemia COVID-19 ha modificado muchísimas cosas a nivel relacional, y ya no es posible organizar círculos restaurativos presenciales. Entonces, es una oportunidad para iniciar el desarrollo de círculos virtuales ya que existen varias plataformas digitales que permiten conectar por medios visual y de audio a un grupo importante de personas, aunque para más de 25 personas se dificulta gestionar adecuadamente el círculo.

Los círculos en línea son más efectivos cuando reproducen la función del símbolo del círculo: solamente habla una persona a la vez y no se le interrumpe. Esto se puede lograr al establecer al comienzo un orden para intervenir en el círculo. Cuando se trata de preguntas secuenciales, se sigue estrictamente el orden establecido; y cuando se trata de preguntas no secuenciales, cada participante tiene la posibilidad de usar la herramienta de levantar la mano que existe en la mayoría de plataformas mencionadas. Cuando una persona interviene, el resto de participantes apagan su micrófono a fin de evitar ruidos. Si se desea, cada participante puede tener su propio objeto de diálogo, y lo

sostiene en sus manos cuando habla. Incluso, se les puede pedir que compartan con el grupo por qué han elegido tal objeto de diálogo. Así como en los círculos presenciales, es bueno que exista la posibilidad de pasar su turno a alguien más. La persona presenta frente a la cámara su objeto y dice «paso». Una ronda se completa cuando se da una vuelta al círculo dando a las personas la oportunidad de participar si lo desean.



Según Kay Pranis, para conducir un círculo en línea se debe comenzar dando la bienvenida a las personas transmitiendo un sentido de hospitalidad, serenidad y honra a quienes están presentes. Esta bienvenida incluye también explicar el funcionamiento de los círculos restaurativos virtuales y el orden acordado para hablar.

Para crear una simbología del círculo, es muy importante realizar una ceremonia de apertura o algún ritual. Esto es aún más importante con los círculos en línea. La apertura puede ser una lectura inspiradora, ejercicios de respiración, un momento de meditación, estiramientos o movimientos, escuchar música u otras posibilidades creativas. Esta apertura debe crear un sentido de pausa y de serenidad en el cuerpo y la mente.

Para fortalecer el ambiente de profundo respeto, es importante prestar atención a los valores que los participantes consideran importantes y que quieren traer al círculo. Por ello, se podría proponer la pregunta siguiente: *¿Hay algún valor en particular que están tratando de integrar a su vida en este momento?*

La apertura puede ser seguida por una breve introducción o una ronda o vuelta al círculo para saber cómo se sienten quienes están participando.

Es importante que la persona a cargo de la facilitación exponga al grupo desde el inicio ciertas indicaciones para garantizar un desarrollo efectivo del círculo virtual.

- Honrar la forma en que se usa el símbolo del círculo (hablar solamente cuando es su turno indicando su objeto de diálogo cuando le toca hablar).
- Presentar al grupo el orden de intervención de cada persona.
- Hablar y escuchar con respeto, sin juzgar ni criticar.
- Hablar y escuchar desde el corazón (expresar sus sentimientos).
- Cada persona puede tomar el tiempo que necesita para hablar, siempre con la consideración de las necesidades de los demás.
- Honrar la privacidad y confidencialidad. La información personal que se comparte en el círculo se queda en el círculo.
- Cada persona es responsable de cuidarse y cuidar al grupo.

Cada facilitador o facilitadora escoge una de las múltiples preguntas abajo según las circunstancias, y luego decide en qué orden quiere presentar las preguntas. El número de preguntas depende del tiempo con que se dispone, del número de participantes y de la profundidad de lo que se vaya compartiendo. No se puede predecir exactamente cuánto tiempo durará cada ronda, por lo tanto, es importante mantenerse flexible y adaptar el plan según lo que suceda en el momento del círculo.

- *¿Con quién puede usted hablar sobre sus ansiedades y preocupaciones?*
- *¿Qué le da esperanza?*
- *¿Tiene alguna práctica personal para interrumpir los pensamientos de desesperanza o ansiedad?*
- *¿Qué significa este momento para usted?*
- *¿Cómo se manifiesta la ansiedad en usted: en cuerpo, mente, espíritu, corazón?*
- *En esta nueva realidad, ¿por qué o por quién está agradecido o agradecida?*

- *¿Cuál es su miedo más grande? ¿Dónde se presenta ese miedo en su cuerpo?*
- *¿Cuáles son algunas de sus prácticas personales que alimentan esos miedos?*
- *¿Qué está haciendo usted para apoyar a otro u otros en este tiempo?*
- *¿Cuál es el regalo o el don de este momento?*
- *¿Qué le está reconfortando en estos momentos?*
- *¿Cuál es una fuente de fuerza para usted en este momento?*
- *¿Cuáles son las formas que usted está descubriendo o redescubriendo para conectarse en estos tiempos?*
- *¿Cómo le gustaría usar este tiempo?*
- *¿Cuál es la oportunidad para crecer personal o profesionalmente en estos tiempos?*
- *¿Quién es su modelo para seguir en esta situación?*
- *¿Qué le ayuda a recordar el hecho de que nunca está solo?*
- *¿Hay algo que le gustaría soltar y dejar ir en el centro de nuestro círculo?*
- *¿Cuál es su música preferida para levantar su espíritu?*
- *¿Qué le hace reír aun en tiempos difíciles (película, programa de televisión, etc.)?*
- *¿Qué impacto está teniendo esta situación en sus relaciones familiares?*
- *¿Cuál es el aspecto más difícil para usted de esta situación?*
- *¿Cuál es una cosa positiva que puede hacer por usted mismo durante la próxima semana?*
- *¿Cómo nos podemos apoyar mutuamente para pasar este tiempo difícil?*
- *¿Qué le enorgullece de su propia respuesta en este tiempo difícil?*

Siempre hay que usar una o más preguntas positivas después de dar a quienes participan del círculo la oportunidad de hablar de miedos, preocupaciones y dolor. Es muy importante terminar con un sentido positivo de las posibilidades y la esperanza aun en estas situaciones difíciles. Hacia el final, hay que quedar con un fuerte sentido de conexión y apoyo del grupo.

Es muy importante cerrar el círculo de una forma intencional que reconoce lo sagrado del espacio y honra a todo el grupo. Por ejemplo, solicitar a cada persona que comparta una palabra o frase de cómo se están sintiendo al cerrar el círculo.

Se puede realizar una ceremonia de cierre con respiraciones, música, meditación, lectura, movimiento, canto u otra forma apropiada y significativa para compartir y concluir este tiempo en línea. También se debe agradecer a todo el grupo por ser parte de este círculo. Es importante señalar que los círculos virtuales nunca podrán reemplazar los círculos presenciales. Solo se deben usar cuando no hay posibilidad de reunirse físicamente (Schmitz, 2020) .

El círculo como ritual

Un ritual es una invitación periódica por un grupo o sociedad para reunirse en torno a un evento de naturaleza espiritual o psicológica. Sin embargo, en sentido figurado, un ritual es algo que se realiza de manera habitual por su valor simbólico, como una rutina, pero de un modo especial, con una forma particular. El ritual puede ser una actividad o acción cotidiana con una razón o un propósito determinado que, por su reiteración en el tiempo, se convierte en una especie de costumbre irreductible para una persona o un grupo de personas. Los rituales implican acciones conscientes de manera deliberada, como realizar círculos de forma reiterada, con el objetivo de promover un sentido de comunidad, prevenir y abordar tensiones y conflictos. Finalmente, los rituales actúan como un catalizador para el cambio, fortaleciendo la conexión entre integrantes de una comunidad y apoyándolos en su transformación.

Por ejemplo, el personal directivo de un centro educativo está interesado en construir o reforzar las relaciones interpersonales en el equipo docente, y por ello decide planear con ellos/as la realización de un círculo una vez por semana (cada lunes al final del día); así, será considerado como un ritual. Las autoridades y el personal docente pueden establecer juntos la periodicidad que deseen, y esto no impide que de forma espontánea puedan realizar un círculo fuera de lo acordado. Una persona que va a la iglesia cada domingo puede decidir visitarla para rezar en cualquier momento que lo desee o lo necesite. Igual pasa con los círculos en un centro educativo que apunta a una cultura restaurativa.



Proceso del círculo

Para asegurar un círculo de calidad, es necesario que se desarrolle 4 etapas, dando igual importancia a cada una de ellas.



Etapa 1. Discernimiento

Primeramente, la facilitadora o facilitador debe indagar sobre cuáles son las preocupaciones, los intereses y las necesidades del grupo. Con base en la información recopilada, estará en una posición que le permita discernir con más precisión cuáles son los temas, las situaciones o los conflictos importantes o necesarios de abordar en un círculo con el grupo. Si se juzga que el círculo es conveniente para tratar determinado asunto, situación o conflicto, puede pasar a la etapa siguiente.

Etapa 2. Preparación previa al círculo

La persona responsable de facilitar debe primero fijar cuál o cuáles son los objetivos por alcanzar a través del círculo. Presentamos unos ejemplos:

- Construir, mantener o reforzar las relaciones interpersonales entre estudiantes.
- Sensibilizar al grupo sobre la importancia de los valores y principios para trabajar en grupo.
- Hacer compromisos personales y/o grupales para mejorar la convivencia.
- Reflexionar sobre un tema (como igualdad de género, derechos humanos, consumo de drogas, cambio climático, alteraciones emocionales durante el confinamiento, seguridad en el centro educativo...).

Luego, el facilitador o facilitadora debe definir la forma en que piensa crear un clima de confianza y la manera como va a plantear el asunto a tratar. Por ejemplo, iniciar el círculo con una breve ceremonia: con un canto, con la lectura de una historia, con una pequeña meditación o ejercicio de relajación o de respiración, o con una palabra libre de cada asistente. A continuación, debe recordar a los asistentes cuál es su rol y los principios fundamentales del círculo.

Después, la persona facilitadora debe identificar y seleccionar un listado de preguntas (máximo 6) que hará durante el círculo a fin de promover la conexión, incentivar la reflexión y la búsqueda de soluciones, entre otras cosas. Por ejemplo:

- ¿Con qué ánimo han amanecido hoy? (círculo secuencial)
- ¿Qué significa el concepto o la noción de «convivencia escolar»? (círculo no secuencial)
- ¿Podrían dar algunos ejemplos concretos y comunes sobre una «convivencia sana y segura»? (círculo no secuencial)
- ¿Pueden mencionar una acción que rompe con la convivencia escolar? (círculo secuencial)
- ¿Qué se puede hacer para promover la convivencia escolar? (círculo no secuencial)
- ¿Qué han aprendido, qué les sorprendió o qué se llevan del círculo que acabamos de realizar?

Luego de realizar las preguntas, la persona que facilita el círculo debe optar por el o los tipos de círculo (secuencial o no secuencial) que mejor se adecue para responder a cada una de las preguntas, permitiendo explorar los conocimientos y la experiencia del grupo. Finalmente, debe seleccionar un objeto de diálogo, determinar el lugar, la fecha y el horario para realizar el círculo, y avisar al grupo de estudiantes con anticipación, en algunos casos, informándoles sobre el tema que se abordará para que puedan acudir con cierto grado de preparación.

Etapa 3. Desarrollo del círculo

- **Preparación del ambiente:** antes de iniciar, la persona que facilitará el círculo, sola o con la ayuda de sus estudiantes, prepara la logística necesaria (sillas, objeto de diálogo, papel y lapicero si prevé anotar los aspectos importantes que resulten del círculo, como acuerdos, compromisos...).

- **Desarrollo del círculo:**

- Dar la bienvenida y crear confianza: la facilitadora o facilitador da la bienvenida al grupo, recibiéndolo respetuosa y cordialmente; debe enfocarse en crear confianza haciendo que todas las personas se sientan a gusto, en un ambiente seguro. Se puede iniciar con un rompehielos o un juego que genere ánimo, buen humor y optimismo.
- Ceremonia de inicio: se puede iniciar el círculo con una breve ceremonia, por ejemplo, un canto, leyendo un cuento, un poema o una historia; haciendo una oración o escuchando una música propicia para meditar; un pequeño ejercicio de respiración, siempre tomando en cuenta las particularidades culturales y sociales del grupo.
- Explicar al grupo las razones por las que se les ha convocado: la persona que facilita introduce el tema que va a ser tratado en el círculo, los objetivos que se quieren alcanzar y qué metodología se prevé utilizar (qué tipo de círculo es).
- Presentación de participantes: si es la primera vez que se juntan, la presentación puede ser un poco más extensa. Si ya se conocen, no es necesaria o podría ser muy breve. Por ejemplo, decir su nombre y su estado de ánimo en una sola palabra: «*Mi nombre es Pedro, me siento tranquilo*», por ejemplo.
- Recordar los principios y normas del círculo: vale la pena que se solicite al grupo repasar juntos los principios y las normas que rigen el buen funcionamiento del círculo, en especial si se han construido juntos durante un círculo anterior. Estos principios y normas pueden ser presentados en un afiche colocado en la pared del ambiente para estar a la vista del estudiantado. En el anexo 6, presentamos un listado de principios para el buen funcionamiento de un círculo.
- Abordar el tema: en esta etapa, la facilitadora o facilitador formula las preguntas, preparadas previamente, para abordar una situación, un asunto, un tema, un incidente o un conflicto determinado. Es el momento preciso donde quienes integran el círculo van a poder expresar sus historias, sentimientos, ideas, opiniones, opciones, sugerencias, preocupaciones, necesidades, intereses, deseos, compromisos, etc.
- Buscar soluciones: no todos los círculos requieren tomar decisiones como, por ejemplo, aquellos dedicados a construir relaciones interpersonales, a comprender y profundizar ciertos conceptos (valores, deberes y derechos, igualdad de género, etc.). En cambio, algunos círculos exigen buscar soluciones y hacer compromisos, sobre todo cuando se trata de conflictos que generan problemas y malestar dentro de la comunidad escolar. En estos círculos, se

busca llegar a un consenso, aunque no siempre es posible, a partir de todos los aportes individuales. Llegar a tomar decisiones en conjunto requiere de mucho respeto y tolerancia, de apertura y flexibilidad, de paciencia y creatividad, de empatía y sobre todo estar dispuesto a dejar de lado sus intereses personales y más bien priorizar los del grupo.

- **Consenso:** significa adoptar y respetar acuerdos entre las personas participantes, aceptarlos y responsabilizarse por el resultado. Para facilitar el proceso de búsqueda de un consenso, la persona a cargo de facilitar el círculo puede ayudar al grupo a identificar los puntos sensibles y de desacuerdo, y empujar a todos a explorar y comprender las distintas visiones y perspectivas. Buscar consenso demanda más tiempo que otras formas de tomar decisiones, como el voto o la decisión tomada por la jerarquía. Llegar a consenso promueve definitivamente el empoderamiento, la responsabilidad individual y colectiva, y contribuye a reforzar las relaciones interpersonales. Llegar a consensos requiere de diálogo, de una escucha empática, de una disposición constructiva y de una argumentación clara de ideas y posiciones. No hay lugar para críticas y juicios. Cuando no se puede llegar a un consenso, la persona facilitadora puede en ciertas ocasiones tomar la decisión final, pero siempre explicando a sus estudiantes por qué tomó tal decisión y por qué rechazó tal otra.
- **Cierre del círculo:** antes de despedirse, es importante que se haga un cierre del círculo dejando una onda positiva y optimista en el ambiente. Puede hacerlo con una pequeña ceremonia como la de apertura, o simplemente formular una última pregunta; aquí unos ejemplos de preguntas para el cierre:
 - ¿Qué llevas contigo del círculo que acabamos de realizar?
 - Menciona un aspecto positivo que rescatas de nuestro círculo.
 - ¿Qué has aprendido durante este círculo?
 - ¿Qué te ha sorprendido durante este círculo?
 - Lo que me gusta de nuestra comunidad es...
 - No quiero salir de esta sala sin antes decir que...

Etapas 4. Seguimiento del círculo

No todos los círculos necesitan de un seguimiento sino solo aquellos en los que se han tomado algunas decisiones claras (que respondan a las preguntas: ¿qué?, ¿cuándo?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿dónde?) sobre un tema o una situación específica. Es importante que estas decisiones o compromisos no sean solo palabras en el viento. Por ello, deben estar por escrito, en donde puedan también firmar todos

quienes participaron. Al inicio del círculo, la persona responsable de la facilitación puede requerir que un voluntario o una voluntaria co-faciliten el círculo, tomando notas de los acuerdos propuestos y leyéndolos antes su final aprobación.

Hacer seguimiento significa asegurarse de que los compromisos se están implementando como se había previsto; y si no es así, indagar sobre esta situación y corregirla cuanto antes. Una de las mejores formas para evaluar es a través de un círculo posterior, lo que permite que cada integrante se responsabilice por sí mismo y por el grupo. Hacer un seguimiento serio de los acuerdos responsabiliza a quienes han participado del círculo y les empuja a cumplir.

Rol de quien facilita los círculos restaurativos

Su papel principal es guiar a las personas participantes y buscar mantener el círculo como un espacio sano y seguro. Tiene la función de crear las condiciones para que quienes integran el círculo se sientan en confianza para mostrarse como son y dar lo mejor de sí durante la actividad.

No existen facilitadores perfectos ya que somos humanos y podemos cometer errores. La experiencia demuestra que la mayoría de los círculos funcionan bien y son bastante apreciados por parte de sus integrantes. Lo importante es que quien tome la responsabilidad de facilitar un círculo se comprometa a dar lo mejor de sí. Deben emplear y aprovechar todas sus destrezas y capacidades.

Cada facilitador o facilitadora necesita tener un conjunto mínimo de características para poder guiar apropiadamente un círculo. Las más importantes son probablemente las siguientes:

- Saber escuchar atenta y empáticamente durante todo el proceso de círculo.
- Mantener una atención constante.
- Saber respetar, es decir, estar abierto y flexible: no criticar, no evaluar, no juzgar, ni a las personas ni las ideas.
- Ser una persona digna de confianza.
- Ser humilde y tolerante.
- Ser paciente. Es importante saber respetar los momentos de silencio.
- Mostrar creatividad, sobre todo en momentos de ocurrencias inesperadas.

- Ser capaz de apreciar el sentido del humor. Efectivamente, bromear sin exageración permite relajar al grupo y hacerle sentirse bien. De ningún modo estaría permitido hacer bromas sobre cualquier integrante.
- Tener motivación y optimismo por lo que hace. Debe mostrar espíritu y actitud positiva y alentadora.
- Tener dotes para organizar.
- Ser consciente de sus debilidades (y trabajarlas).
- Estar disponible y mostrar comprensión.

Durante el proceso de círculo, las personas facilitadoras deben siempre tratar de:

- Dar el ejemplo.
- Generar confianza.
- Crear un ambiente seguro.
- Aceptar las diferentes posiciones e intereses.
- Mantener el enfoque y la motivación.
- Velar por el bienestar de cada integrante del círculo.
- Aceptar e incluir las diferencias étnicas y culturales.
- Utilizar rituales.
- Usar una pieza para el diálogo.

Con la experiencia, facilitadores y facilitadoras van mejorando en lo que hacen, ya que aprenden tanto de los círculos exitosos como de los errores que surgen en otros. Es importante que, antes de facilitar uno, se haya participado en numerosos círculos previamente y que se haya formado para su manejo. La participación frecuente en los círculos les ayudará a mantener y reforzar sus habilidades y ser cada vez más capaces de responder a situaciones imprevistas, así como frente a las necesidades del resto de integrantes del círculo. La comprensión del proceso se produce con la experiencia y la capacitación.

Factores y condiciones para círculos exitosos

Hay factores y condiciones que contribuyen considerablemente a que el círculo sea positivo y efectivo, además de ser apreciado y valorado por sus integrantes. Algunos detalles que debe tomar en cuenta cada persona responsable de facilitar círculos son:

- Mantener el interés y el enfoque a lo largo del círculo, que no puede terminar siendo una actividad aburrida o pesada; por el contrario, debe estimular el interés en conocer, aprender, construir y compartir, por ejemplo. Asimismo, debe mantener el enfoque, ya que es posible que algunas personas del círculo se desvíen del tema abordado. En este caso, debe reorientar el diálogo hacia el tema inicial, evitando que las discusiones se alejen del objetivo trazado.
- Dar ejemplo frente al grupo; por ello, su disposición, conducta y desempeño son importantes. Debe mostrar una actitud positiva y motivación. Debe adoptar un tono de voz y una mirada que capten la atención del grupo entero y no únicamente de unos cuantos de sus integrantes. Debe respetar integral y constantemente los principios y normas que rigen el funcionamiento del círculo (anexo 6).
- Ser paciente, hacer pausas cuando sea necesario y respetar el silencio, que también es una forma de comunicarse. Dar el tiempo suficiente a quienes están participando es una forma de mostrarles respeto. Las personas tímidas y nerviosas necesitan más tiempo para responder; es necesario concedérselo pues presionarles aumentaría su nerviosismo y provocaría incomodidad y vergüenza. Ahora bien, cuando el silencio se prolonga mucho, se debe buscar algunas maneras de ayudar a sacar a la persona de esta difícil e incómoda situación, por ejemplo, proponiéndole lo siguiente: «Puedes pedir a tus colegas que te sugieran unas respuestas y tú eliges la que mejor te parezca», o «No te preocupes, toma tu tiempo, regresaré a ti al final de la ronda», dándole así más tiempo para reflexionar o reformulando la pregunta y ofreciéndole un ejemplo de respuesta.
- Preparar con tiempo y seriedad el círculo: es fundamental identificar el tema o el problema a tratar, y definir el o los objetivos que se espera lograr, así como determinar la metodología (tipos de preguntas y de círculos), el tiempo necesario que se requiere para cumplir con lo planeado.
- Regular el ritmo y la dinámica del círculo: quien facilita debe esforzarse para mantener en el círculo una atmósfera segura, abierta, tranquila, reflexiva y respetuosa de los distintos puntos de vista, así como reconocer los esfuerzos de cada integrante.

- Identificar las mejores preguntas para formular durante el círculo. Las preguntas más adecuadas son las que promueven la reflexión y generan respuestas que contribuyen al esclarecimiento de situaciones, al aprendizaje, al cambio de conductas y al empoderamiento de las personas. Es importante también desarrollar una secuencia lógica para las preguntas.
- Algunas preguntas necesitan ser aclaradas por la persona facilitadora antes de que el resto de participantes responda a ellas. Dar orientaciones precisas de lo que uno espera o no, incrementa la probabilidad de éxito del círculo. Por ejemplo, a la pregunta: «*Mencionen un aspecto positivo que tiene la persona que está sentada a su lado de-recho*», es importante aclarar que lo que esperamos es que se diga algo verdadero y en serio; no hay lugar para bromas con esta pregunta pues nadie se sentiría a gusto al recibir una mala respuesta, así como tampoco, ninguna respuesta. Puede también dar uno o dos ejemplos para orientar la participación. Por ejemplo: «*Marcelo es bueno para ayudar a las personas*» o «*Marcelo es una persona inteligente y trabajadora*». También se podría señalar lo siguiente: «*Eviten decir una característica que su colega no tiene, como, por ejemplo: “Marcelo no es tacaño”; es mejor decir: “Marcelo es generoso”*». Recuerden que queremos escuchar una característica positiva de la persona».
- El círculo es primordialmente inclusivo, integrador. Por ello, quien realiza la facilitación debe considerar y respetar las particularidades culturales, étnicas y de género de sus integrantes. Así, debe tener cuidado de tomar en cuenta estas particularidades y posibles diferencias culturales entre participantes, y considerarlas un valor agregado, un plus para el grupo en lugar de un obstáculo o problema. Nadie en el círculo debería sentirse apartado del grupo por algunas particularidades personales que tuviera.
- En cuanto al tema de género, es importante que quien realiza la facilitación dé igual voz y participación a hombres y mujeres, y debe promover el abordaje de temas importantes como empoderamiento y autonomía de la mujer e igualdad de género; lucha contra la violencia contra la mujer; la salud sexual y reproductiva, etc. En algunos casos, es necesario que se realicen círculos exclusivamente de estudiantes mujeres y otros de hombres para abordar un tema en particular, seguido a veces por un círculo mixto.
- Apoyar la facilitación del círculo en uno o dos integrantes del círculo, pidiéndoles una participación activa y ejemplar desde el inicio, contribuyendo de esta manera a motivar y orientar positivamente al resto de integrantes de la dinámica.



Preguntas frecuentes sobre la facilitación de círculos

¿Quién convoca el círculo?

En principio, quien es responsable de facilitar es quien toma la iniciativa de convocar al círculo, especialmente durante el periodo de lanzamiento de su proceso. Ahora bien, cuando los círculos se han vuelto un ritual que se realiza periódicamente, con el que sus participantes están familiarizados y comprometidos, es natural que puedan proponer, solicitar y hasta convocar al círculo. Este, incluso, puede ser facilitado por otra persona, luego de haber recibido capacitación y haber adquirido alguna experiencia en facilitación.

¿En un círculo secuencial, quién comienza a responder a la pregunta?

Hay varias maneras de decidir qué integrante del círculo empieza a responder:

- La forma más común es que quien realiza la facilitación pregunte qué participante desea responder primero; la persona que se propone comparte su respuesta al grupo y luego pasa el turno a su compañero o compañera de al lado (ya sea a la derecha o a la izquierda), y así se pasa la palabra hasta completar la vuelta del círculo. La persona a cargo debe cuidar que no sean siempre las mismas personas quienes quieran responder primero. Si fuera el caso, debe proponer que le gustaría que participe alguien que aún no ha respondido.
- Otra forma es que quien facilita designe directamente a una persona. En general, se usará esta opción cuando su pregunta sea sencilla sin que tenga riesgos de sorprender, dificultar o incomodar a la persona escogida. Aquí van unos ejemplos de preguntas apropiadas: «Respondan con una sola palabra, ¿cómo amanecieron el día de hoy?», o «En un rango de 1 a 10, ¿cuál es su estado de ánimo al llegar a la escuela, sabiendo que el nivel 1 corresponde a un estado de ánimo muy bajo y 10 a uno muy elevado?».
- La siguiente forma es que sea la misma persona facilitadora quien responda primero a su propia pregunta, dando así la pauta al grupo de lo que se espera como respuesta; después de responder, pasa la palabra a la persona que esté a su lado. En general, quien facilita usa esta fórmula para preguntas que pueden traer cierta confusión para ciertos participantes, por ejemplo: «A ver, mencionen una habilidad positiva que cada uno de ustedes tiene». Y en seguida, contesta su propia pregunta: «Yo, por ejemplo, soy una persona bastante solidaria, me gusta apoyar a las personas que pasan por problemas o que enfrentan algunas dificultades». Otro ejemplo: «Mencionen una característica suya

que quisieran mejorar», a continuación responde: «Yo, por ejemplo, soy una persona bastante perfeccionista; esto me genera a veces cierta frustración por insatisfacción con lo que hago, aunque esté bien hecho. Pienso que debo hacer las cosas bien, pero con más calma y sin necesidad de que sean absolutamente perfectas, pues el perfeccionista nunca termina siendo satisfecho». Este tipo de ejemplos ayuda al grupo a orientar y definir mejor su respuesta.

- Otra manera, por ejemplo, es que antes de iniciar el círculo, quien realiza la facilitación puede consultar de manera reservada a un participante de confianza que con seguridad responderá de manera positiva a la pregunta de inicio. Por ejemplo, si la pregunta fuera: «¿Cuál es tu motivación el día de hoy?», que su respuesta muestre una orientación positiva como, por ejemplo: «Hoy quiero estar lo más atento posible durante la clase», o «Voy a evitar conversar con mi compañero al lado mío y quiero participar activamente en este círculo». Estas respuestas positivas y comprometedoras indican netamente el tipo de respuestas esperadas. También de esta manera, hay menos riesgo de que alguien en el círculo proponga algo que vaya en un sentido contrario.

¿Qué criterios o factores ayudan a la persona que facilita a optar por un círculo secuencial o no secuencial?

Varios criterios o factores pueden influir a la hora de optar por un tipo de círculo u otro:

- Según el tema y el objetivo del círculo: por ejemplo, si se quiere saber cuál es el estado de ánimo del grupo antes de iniciar el círculo, se optará por uno secuencial ya que se quiere saber cómo se siente cada integrante. Si se planea abordar una situación conflictiva como, por ejemplo, cosas perdidas o desaparecidas en el aula, será necesario que esta situación sea abordada a través de diferentes preguntas, algunas en círculos secuenciales (por ejemplo: «¿Cómo se sentirían ustedes si alguna de sus pertenencias se pierde o es sustraída intencionalmente por una persona?») y otras en círculos no secuenciales (como por ejemplo: «¿Tienen alguna idea o propuesta de lo que podríamos hacer para que este tipo de incidente no vuelva a ocurrir en nuestro salón de clase?»).
- El factor tiempo: efectivamente, la disponibilidad de tiempo es un factor importante para tomar en cuenta, ya que un círculo secuencial puede durar más que uno no secuencial por el hecho de que se concede la palabra a cada integrante del círculo, salvo que se ponga alguna condición a la pregunta como, por ejemplo: «Respondiendo a la pregunta con una sola frase, ¿cómo ha sido su fin de semana?»).

- La cantidad de participantes del círculo: mientras más grande es el grupo, más tiempo tomará la actividad, salvo si se usan más círculos no secuenciales que secuenciales o se opta por una pecera (doble círculo).
- El tipo de preguntas: indudablemente, el tipo de preguntas influye a la hora de optar entre los tipos de círculos. Algunas requieren de tiempo para ser respondidas con detalles y profundidad. En este caso se opta por un círculo no secuencial. Ejemplo: «*¿Quiénes desean compartir una lección de vida que hayan recibido de parte de una persona de sus familias y que le haya marcado y servido de aprendizaje en su vida personal?*». Es evidente que esta pregunta no podrá ser respondida con una sola palabra ni con una sola frase. Por ello, quien realiza la facilitación invita a cierto número de participantes (entre 3 y 5) que voluntariamente respondan. Muchos círculos combinan los dos tipos de círculos, unos secuenciales para ciertas preguntas y otros no secuenciales para otras.

¿Los círculos pueden ser facilitados por más de una persona?

La mayoría de los círculos se realizan por una sola persona facilitadora, pero en ciertas situaciones es conveniente que sean guiados por dos; por ejemplo, cuando una de ellas tiene aún poca experiencia realizando círculos, es aconsejable que facilite sus primeras veces con el apoyo de alguien más, si fuera posible, con experiencia.

Otras situaciones que pueden requerir de una persona que apoye la facilitación es manejar grupos grandes, muy diversos o que presentan problemas de cohesión. Finalmente, cuando el círculo aborda un tema sensible y complicado que tiende a generar tensiones y discusiones intensas.

En caso de que intervengan dos responsables de la facilitación, es necesario definir qué asume cada quien. En general, hay una persona responsable principal y otra que le asiste, interviniendo para dar soporte a su par y anotar las ideas que se den durante el proceso.

¿Cómo estimar el tiempo necesario para garantizar un buen círculo?

Es fundamental tomar en cuenta el factor tiempo para un adecuado desarrollo del círculo. Hay tres formas de determinarlo:

- Quien realiza la facilitación ya sabe de antemano que tiene un tiempo determinado y limitado para realizar su círculo. Por ejemplo: si es docente, invertir cada día los cinco primeros minutos de su clase y veinte minutos todos los viernes en la tarde, antes de cerrar la semana.

- En la mayoría de los casos, será solo después de haber preparado su círculo que la facilitadora o el facilitador podrá estimar el tiempo que va a requerir para poder cumplir con los objetivos planteados. Por ejemplo, se va a necesitar menos tiempo para construir las normas en clase que para abordar una seria situación conflictiva entre estudiantes o para abordar un tema sensible y complejo como la igualdad o violencia de género, en un contexto donde el machismo es aún muy prevalente. Cuando se agota el tiempo del círculo sin que se haya podido abordar por completo el tema o conflicto planteado, es probable que tanto la persona facilitadora como el resto de participantes en el círculo sientan cierta frustración y decepción. Para evitar que esto ocurra, es necesario que al inicio del círculo se aclare que el tema o el conflicto se va a abordar en varias sesiones por la complejidad que conlleva, aclarando lo que se tocará en cada una.

¿Qué hacer frente a conversaciones explosivas o emocionalmente desgastantes durante un círculo?

El abordaje en círculo de temas sensibles o de conflictos serios, en algunas ocasiones, puede generar discusiones alteradas que se manifiestan con tono de voz elevado, nerviosismo, críticas y juicios, irritaciones y hasta cólera. La persona facilitadora puede tomar medidas antes, durante y después de estas alteraciones que ponen en riesgo la calidad del círculo. Por ejemplo:

- Hablar en privado con algunos integrantes antes del círculo o durante una pausa, si fuera pertinente. Efectivamente, si estima que el tema que va a abordar puede traer problemas durante las conversaciones, puede anticiparlos solicitando a algunos integrantes conocidos por algunas peculiaridades que tienen de, por ejemplo: esforzarse por mantener la calma, concentrarse para escuchar todos los puntos de vista sin criticar ni juzgar, calmar el grupo cuando aparecen algunas tensiones, etc.
- Aclarar nuevamente los principios, valores y normas que se construyeron juntos y que nos comprometimos respetar.
- Hacer notar al grupo desde el inicio del círculo que el tema que se va a tratar es bastante sensible, pudiendo presentar diversas y antagónicas opiniones y posicionamientos. Es importante mantener la mente abierta, escuchar activamente las posiciones de cada quien, ser tolerante y saber argumentar sus opiniones.
- Usar el humor, siempre que sea adecuado.
- Proponer hacer una pausa, respirar profundamente.
- Lanzar la pregunta al grupo: «*Me preocupa la forma en que estamos dialogando, ¿es realmente de esta forma que quieren abordar el tema o el conflicto?*».

«¿Consideran que es la forma apropiada?». En general, quienes integran del círculo reaccionan a esta pregunta, dándose cuenta de que su forma de conversar no es idónea y que deben cambiarla.

¿Cómo reaccionar si algunos/as participantes pasan su turno de manera reiterativa o se niegan firmemente a participar en el círculo?

En un círculo secuencial, se espera en general la participación de sus integrantes, sin embargo, no siempre es el caso: hay quienes no hablan y pasan constantemente su turno a otra persona. Al facilitar se tiene dos opciones:

- Según la filosofía del círculo, la participación debe ser voluntaria, es una decisión personal. No se puede forzar u obligar a nadie a participar respondiendo a las preguntas. Por ello, debe respetarse la decisión que tomó la persona de pasar su turno o simplemente de no participar, aunque esté sentada en el círculo. Sin embargo, al final de la vuelta del círculo, la persona a cargo de facilitar puede regresar hacia quienes pasaron su turno para preguntarles si en ese momento quieren decir algo. Muchas veces, el hecho de haber escuchado al resto los anima a dar una respuesta en ese momento.
- En caso de que soliciten pasar nuevamente su turno, no vale insistir o forzarles a que respondan pues eso puede generar incomodidad y vergüenza. Si este tipo de situación se repite con unas personas en particular, quien facilita puede acercarse individualmente y afuera de la actividad de círculo, para indagar sobre su reticencia a participar en la actividad. En general es más probable que sea por timidez, miedo o falta de confianza en sí mismo que por resistencia voluntaria.
- Otra opción es que la persona facilitadora pueda retar a quien desea pasar su turno, motivándole a que responda algo en ese mismo momento. Esto vale cuando se trata de una pregunta sencilla que no necesita una profunda reflexión ni que tenga riesgo de incomodar, como, por ejemplo: «¿Cuál es tu comida preferida o una de tus comidas preferidas?». Si la persona pasa su turno, la facilitadora o facilitador podría retarle, por ejemplo, diciéndole: «Imagínate que te invito a un restaurante y puedes elegir el plato que más te apetece, ¿cuál disfrutas más comer?», o «¿Qué te antoja más... pastas, carne o vegetales?». Es muy probable que la persona responderá a la pregunta, y el resto que siguen en el círculo también.

¿Qué se puede hacer cuando una o varias personas quiebran intencionalmente la dinámica de un círculo, actuando de manera burlona, chistosa, grotesca, irrespetuosa, etc.?

Es evidente que estos tipos de actitud perturban altamente el desarrollo del círculo, generando molestias, interrumpiendo el diálogo y, en algunos casos, impidiendo que se alcancen los objetivos trazados. Así que se sugiere a las personas facilitadoras

con poca experiencia planear desde un inicio un primer círculo para conversar sobre los beneficios y ventajas que procuran los círculos y construir juntos una serie de principios y normas que garanticen su buen funcionamiento. Estos principios y normas contribuirán a prevenir o reducir comportamientos nefastos durante los círculos, que afecten la dinámica.

Sin embargo, existe la probabilidad de que unos pocos no respeten de vez en cuando los principios y normas acordados. La experiencia permite afirmar que las personas que adoptan este tipo de actitudes son generalmente unos «líderes negativos» conscientes de que los círculos contribuyen al empoderamiento individual y grupal, y por ello los ven como una amenaza a su propio liderazgo. Otros no entienden aún los beneficios y ventajas que los círculos pueden traer, y los ven como una actividad cualquiera, sin importancia.

Cuando una o varias personas adoptan repetidamente actitudes revoltosas durante un círculo, quien facilita debe necesariamente, y de modo gradual, intervenir para pararlos. Lo primero es recordar brevemente y con calma al grupo entero la razón principal de trabajar en círculo, diciendo, por ejemplo: «El círculo es la mejor forma para que cada uno de ustedes tenga voz y que su voz sea escuchada por los/las demás. El círculo permite proveer a cada uno la oportunidad de expresarse, de opinar, de compartir, de crecer, etc. Para que esto pueda producirse, es necesario que las personas actúen con seriedad y buena voluntad. Recuerden los principios y normas que juntos creamos para garantizar el buen funcionamiento del círculo. Es importante que respetemos nuestros acuerdos» (vale la pena diseñar un afiche con estos principios y normas, y colocarlo en la pared).

Si, a pesar de esta primera observación, las mismas personas u otras siguen con actitudes perturbadoras, quien facilita debe esta vez dirigirse directamente a ellas, transmitiéndoles serenamente una declaración afectiva como, por ejemplo: «*Cuando ustedes interrumpen repetidamente la conversación burlándose (o ironizando, molestando), me hacen sentir incómodo, hasta molesto y probablemente muchos aquí sienten lo mismo. Necesito que haya una participación y colaboración de todo el grupo; por ello, les invito a escucharnos. Su opinión es importante, tal como la de todo el grupo aquí*». Quien facilita podría ser aún más firme, añadiendo: «*Ahora bien, si no desean participar en el círculo, lo único que les pedimos es que nos respeten, manteniéndose en silencio mientras conversamos, aunque, repito nuevamente, su opinión nos importa. Una positiva participación sería ciertamente un valor agregado al grupo*». La persona facilitadora puede ser aún más explícita y depositar el máximo de responsabilidad en esos participantes, continuando, por ejemplo: «*Tengo que decirles que, si siguen interrumpiendo nuestra dinámica, les pediré que se retiren del círculo poniendo su silla medio metro hacia atrás. De allí, ustedes tienen tres opciones, eligen la que quieran. La primera, se quedan allí sentados y en silencio. La segunda, vuelven a integrar el círculo para participar activamente con el grupo (dicho sea de paso, esta es la opción que quisiéramos que escogieran). La tercera, seguir interrumpiendo, pero en este caso, lamento decirles*

que les pediré que se retiren inmediatamente de la sala para dirigirse al responsable de la disciplina (o convivencia, según como se lo llame). Es entre estas tres opciones que tomarán su decisión, espero que opten por quedarse a trabajar con nosotros». En su intervención, el facilitador o la facilitadora muestra firmeza y una mirada justa, y a la vez aclara sus expectativas. Hace también una neta separación entre la actitud nefasta y los estudiantes, pues en ningún momento les juzga de «malcriados», «irresponsables», sino que rechaza sus conductas, no les rechaza como personas. Además, les hace ver que sus opiniones son importantes, y por ello les invita en varias oportunidades a participar activamente en el círculo.

A partir de las opciones escogidas por las personas que perturbaron la sesión, quien realiza la facilitación podría actuar de diferentes maneras, por ejemplo:

- Si quienes perturbaron la sesión se quedan fuera del círculo, sin participar, pero manteniendo el silencio y dejando trabajar al grupo, se podría, al finalizar el círculo, agradecer por el trabajo realizado por el grupo y añadir también un agradecimiento a quienes respetaron lo que se les sugirió, agregando que es su deseo que en un próximo círculo puedan participar plena y constructivamente. También puede reiterar la misma declaración de manera individual, fuera del círculo.
- Si, en cambio, deciden regresar al círculo, participando activa y positivamente, quien facilita debe agradecerles y felicitarles en el momento por la decisión tomada, la cual refuerza la cohesión y calidad del grupo. También puede reiterar la misma declaración de manera individual, fuera del círculo.
- Si escogen seguir interrumpiendo la dinámica del círculo y deben retirarse de la sala, en ese caso la persona facilitadora lamentará al grupo la decisión que tomaron, pero remarcará que fue su propia decisión. Luego, fuera del círculo, debe acercarse a estas personas de manera individual, para decirles cómo se ha sentido y qué espera de su parte, brindando su apoyo para que se reintegren al grupo.

Recomendaciones finales sobre los círculos restaurativos

- La implementación progresiva de círculos significa que los primeros círculos deben ser proactivos, es decir círculos para crear un sentido de comunidad, construir y reforzar relaciones, conocerse mejor y sentir seguridad y saberse en confianza, y descubrir que cada integrante del círculo tiene voz, y que esta voz es poderosa. Solo después de que quienes han participado en los círculos hayan descubierto sus poderes y entiendan su funcionamiento será posible implementar círculos con enfoque preventivo (abordaje de temas) y reactivos (abordaje de incidentes y conflictos).

Efectivamente, si desde un inicio se organizan círculos para resolver problemas y conflictos, estos pueden resultar contraproducentes ya que pueden generar desconfianza y malestar. Iniciar círculos con estos sentimientos y percepciones va a dificultar la implementación de los círculos en el futuro.

- Muchas veces al ubicarse en el círculo, las personas se van sentando al lado de alguien que conocen o junto a quien se sienten a gusto. Es normal. Sin embargo, lo que se busca en un círculo es que todas las personas se conozcan y se sientan a gusto en el grupo. El hecho de sentarse al lado de alguien que conocen bien hace que muchas veces conversen entre sí. Si la persona que facilita observa este tipo de conductas, que perturban su círculo con murmullos y risas, puede proponer una rápida dinámica para mezclar a la mayoría de las personas, por ejemplo, diciendo: «*Cuando el viento sopla, las personas que tienen anteojos vuelan y cambian de silla*». Las personas indicadas cambian de sillas. Luego pide a alguien ir al centro para hacer una pregunta similar, como, por ejemplo: «*Cuando el viento sopla, todas las personas que tienen un vestido de color azul cambian de sillas*». Y mientras tanto, el/la facilitador/a ha retirado una silla, para que se quede un participante de pie dentro del círculo, a quien le tocará hacer la siguiente pregunta. Luego de 6 o 7 preguntas, se retoma el círculo, pero con todo el grupo ahora mezclado.
- Al inicio de la implementación de los primeros círculos, las cosas pueden no salir como se quisiera o se espera. Efectivamente, las personas que realizan la facilitación pueden pensar: «Hacer círculos no es tan sencillo». Este pensamiento o reacción es bastante común al inicio; es muy probable que esto suceda cuando aún no se ha ganado experiencia. Es como un conductor aprendiz que maneja su carro los primeros días. No está seguro, siente temor de provocar un accidente. Su carro se para a menudo o frena bruscamente. Todos quienes saben conducir han pasado por lo mismo. Siempre hay un periodo de rodaje, de aprendizaje. Los errores sirven para aprender y crecer. Por ello, en un inicio, es necesario realizar los círculos con apoyo y comenzar con círculos proactivos.
- La persona facilitadora es también una participante más en el círculo. Es decir que debe responder a sus propias preguntas, aunque no es necesario que lo haga siempre. Esto genera confianza y representa un modelo o ejemplo de cómo participar.
- La verdadera experiencia se forja con las buenas prácticas y los errores cometidos. El aprendizaje continuo contribuye a mejorar la práctica. Por ello, es muy recomendable que las personas que facilitan, sobre todo cuando están en formación, se reúnan entre sí, en círculo por

supuesto, para compartir: opiniones en relación con los círculos que han implementado, cómo se sienten al facilitarlos, experiencias, tanto positivas como negativas, y anécdotas. Es así que, por un lado, se darán cuenta de que pasan casi todos por lo mismo y de que no es un problema o dificultad personal; y por otro lado, aprenderán del grupo y crecerán en conjunto, además de experimentar círculos como participantes. La facilitación de estos círculos se puede rotar entre el grupo de personas facilitadoras. En un inicio, es recomendable que este tipo de círculo se haga una vez cada dos semanas y luego puede realizarse de manera mensual.

La mediación escolar²⁴

La mediación, como los círculos restaurativos, es una herramienta restaurativa. Según Don Bosco Educa, la mediación escolar es una herramienta poderosísima para la resolución de conflictos entre iguales; fomenta la convivencia positiva, la toma de responsabilidad, la participación, la no violencia, la comunicación activa y efectiva, y la cooperación.



Según Torrego (2012), la mediación escolar es la intervención no forzada en un conflicto escolar de una tercera persona que sea neutral, para ayudar a las partes implicadas a que lo resuelvan o transformen por sí mismas. Esta tercera persona sería la mediadora. Las personas mediadoras pueden ser, por ejemplo, estudiantes, docentes, representantes legales, etc., siempre y cuando hayan recibido formación adecuada y sean, en efecto, neutrales. No es conveniente que quien realice la mediación, por

²⁴ Don Bosco Educa, 2017. *La mediación escolar*. Disponible en: <https://donboscoeduca.com/2017/12/12/la-mediacion-escolar/>

ejemplo, sea un docente que de clase a alguna de las personas involucradas en el conflicto.

La persona mediadora no cumple un rol de juez ni de árbitro. No impone soluciones ni opina de quién tiene la verdad. Busca satisfacer las necesidades de las partes en disputa.

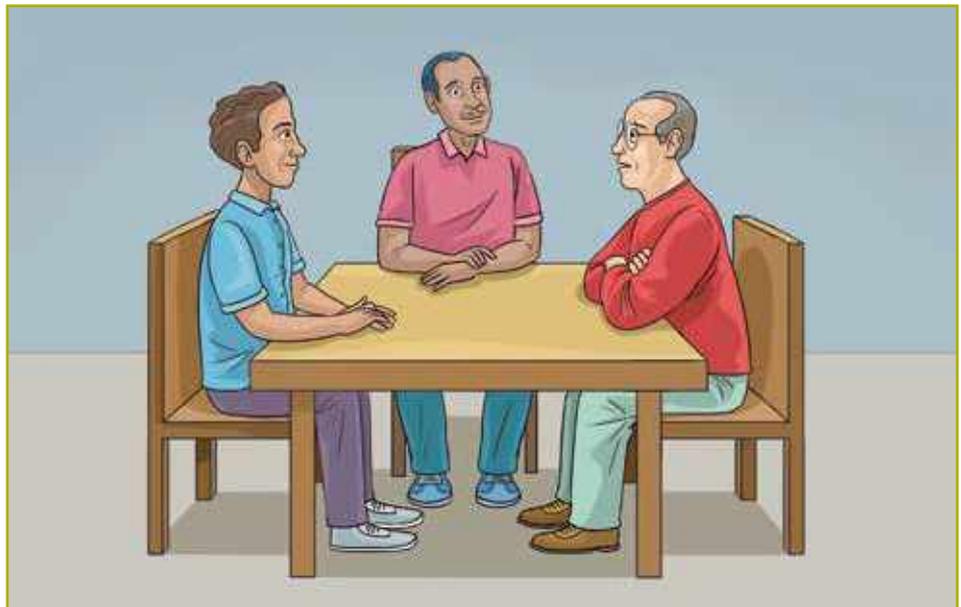
Objetivos de la mediación escolar

El objetivo de la mediación no es el acuerdo sino:

- Facilitar que se establezca una nueva relación entre las partes en conflicto.
- Aumentar el respeto y la confianza entre ellas.
- Corregir percepciones e informaciones falsas que se puedan tener respecto al conflicto y/o entre las personas implicadas.
- Crear un marco que facilite la comunicación entre las partes y la transformación del conflicto.

De esta forma, las situaciones conflictivas que se viven diariamente se pueden convertir en oportunidades de aprendizaje.

Principios de la mediación²⁵



²⁵ Mediación Murcia, s/f. «Principios de la mediación». Disponible en: <https://www.mediacionmurcia.com/principios>

- **Voluntariedad:** se trata de un proceso voluntario, tanto en la decisión de inicio como en su desarrollo, y las partes implicadas pueden desistir en cualquier momento.
- **Confidencialidad:** es trascendental garantizar la confidencialidad del contenido de las sesiones de mediación y de la documentación utilizada, y no podrá ser divulgada la información obtenida por la persona mediadora a lo largo del proceso, al que asiste el secreto profesional. La confidencialidad de las partes se ancla al principio de buena fe.
- **Imparcialidad y neutralidad:** la persona que medie no tendrá intereses respecto de ninguna de las partes, ni respecto del objeto del conflicto. Su papel es un catalizador que dirige el proceso, pero no se involucra en él; debe ser neutral e imparcial, procurando el equilibrio de las partes durante el procedimiento.
- **Bilateralidad y buena fe:** el principio de bilateralidad supone que ambas partes disponen de las mismas oportunidades para expresarse, sin más limitación que la establecida por quien media para el buen desarrollo de las sesiones. Las partes deben actuar conforme a los principios de lealtad, buena fe y respeto mutuo durante el planteamiento y la negociación para enfocarse correctamente a la consecución del acuerdo, prestando la debida colaboración y el apoyo necesario a la persona mediadora.
- **Flexibilidad:** el proceso de mediación debe ser flexible para poder adaptarse a las circunstancias concretas del caso y de los sujetos. Las pautas por seguir se convienen en cada caso por la parte mediadora y las partes en conflicto al inicio del proceso, incluida su duración.

Las cualidades para realizar la mediación

Para ser un buen mediador o mediadora, hay que tener algunas habilidades y cualidades como, por ejemplo: tener creatividad, mostrar comprensión, paciencia, capacidad de escucha y tolerancia, ser entusiasta y motivador, probar su honestidad, discreción, sensibilidad y compromiso con el proceso, tener capacidad observadora, ser prudente, mantener la neutralidad y no involucrarse (distanciarse), tener capacidades analíticas y comunicarse asertivamente.

El proceso de mediación escolar

Está compuesto por los aspectos siguientes:

- **Los hechos:** las partes en conflicto suelen tener percepciones diferentes de los relatos. Lo primero que hará la persona mediadora es

que cada parte escuche la versión de la otra. Si es posible, hay que llegar a una versión común.

- **Las intenciones:** aclarar las verdaderas intenciones es una ocasión para pedir disculpas, reparar el daño y resolver el conflicto. A veces las intenciones que percibimos en otras personas no son reales. La mediación por ello es una oportunidad.
- **Los sentimientos:** con respecto a las sensaciones negativas (humillación, dolor, odio, desconfianza, decepción, vergüenza...): la persona mediadora tiene que conseguir que cada parte haga suyos, comprendiéndolos, los sentimientos de la otra. Este proceso se llama empatía. Los sentimientos son la clave de la mediación.
- **Las posiciones:** son el estado inicial de las personas antes del conflicto, lo que las partes reclaman en principio para quedar satisfechas. Implican pronunciamientos explícitos en torno a los contenidos del conflicto. Cuando negociamos sobre posiciones, las partes tienden a encerrarse en sí mismas. Las posiciones cerradas son barreras para el diálogo.
- **Los intereses y las necesidades:** son el porqué y el para qué de una determinada posición, los deseos subyacentes en los que reclaman; es lo que interesa realmente resolver en el conflicto.

Ventajas de la mediación

- Permite el control del proceso y del resultado por las partes, que son las protagonistas del proceso.
- Promueve la colaboración entre las partes.
- Ganar-ganar: cada parte gana, tanto la persona que ha agredido como la persona que fue agredida.
- Protagonismo de las partes en la solución: empoderamiento de los grupos de estudiantes para resolver sus propios conflictos con el apoyo de una parte mediadora.
- Posibilidad de reanudar el diálogo entre las partes.
- Permite soluciones creativas y educativas: son medidas socioeducativas, no castigos.
- Rápido: su tiempo de preparación es bastante corto y la mediación misma es bastante breve, de 20 a 90 minutos según el caso.

- Facilita y conserva la relación: la mediación facilita la reconstrucción de las relaciones entre las partes en conflicto, llegando a veces a crear un mejor vínculo entre ellas.
- Genera empatía, a través de la expresión sinceras de las emociones.
- Probabilidad alta de cumplimiento: la mediación fomenta compromiso.
- Previene los conflictos futuros.

La reunión restaurativa

Como la mediación, explicaremos de manera breve lo que es una reunión restaurativa, en qué consiste y qué beneficios tiene. Aunque no se encuentra del todo implementada en el sistema educativo en Ecuador, vale la pena proveer alguna información respecto a esta efectiva técnica, la cual está tomando cada vez más relevancia en el ámbito educativo con relación a la resolución de conflictos complejos y serios, como el acoso escolar, por ejemplo.



La reunión restaurativa, en inglés *restorative conferencing* o *Family Group Conferencing*, se desarrolló a partir de una tradición indígena maorí en Nueva Zelanda, donde actualmente se utiliza para la mayoría de los comportamientos violentos y los delitos juveniles. El proceso fue adaptado por la policía en Australia, y luego introducido en Estados Unidos, donde actualmente lo utilizan algunos organismos policiales, escuelas y agencias de libertad condicional. En las escuelas, las reuniones restaurativas

se utilizan más a menudo como una desviación del proceso de disciplina para estudiantes que han cometido alguna ofensa²⁶. En el ámbito escolar, una variedad de agravios ha sido resuelta a través de reuniones restaurativas, incluyendo hurto, robo, acoso, consumo o tráfico de estupefacientes y vandalismo (O’Connell, Wachtel y Wachtel, 2013).

La reunión restaurativa es un proceso específico, con protocolos definidos, que reúne de forma voluntaria a quienes han causado daño a través de malas acciones con quienes han sido afectados directa o indirectamente (O’Connell, Wachtel y Wachtel, 1999). Una reunión restaurativa involucra a las personas más afectadas por una mala conducta o delito²⁷ —la persona víctima y su ofensora, y la familia, amistades y otras personas clave de ambas partes— en la decisión de la resolución de un incidente. Estas partes afectadas son reunidas por una persona que facilita y está capacitada para discutir las formas en que cada parte se ha visto afectada por la mala conducta, y cómo ese daño podría ser reparado (O’Connell, Wachtel y Wachtel, 1999).

Condiciones para desarrollar una reunión restaurativa

Hay condiciones que deben cumplirse para poder llevar a cabo una reunión restaurativa:

- La persona que ha realizado la ofensa debe admitir su responsabilidad por el incidente. Sin embargo, cuando las personas que han sido víctimas y quienes han cometido la falta no concuerdan con los hechos o niveles de responsabilidad, quien realiza la facilitación debe trabajar para resolverlos, y procurar que cada quien conozca el punto de vista y la posición de la otra parte antes de iniciar la reunión restaurativa. Es posible que las personas víctimas puedan querer participar de la reunión restaurativa aun cuando la persona o personas que han cometido la falta tengan una perspectiva diferente del conflicto o minimizan su responsabilidad.
- La persona que ha sufrido la ofensa y quien la ha realizado, así como sus personas de apoyo, deben aceptar participar voluntariamente.

26 Las personas facilitadoras nunca deben usar los términos «víctima» y «ofensor» con quienes participen de un círculo o reunión restaurativa, porque las personas pueden sentirse estigmatizadas. Deben referirse a estas personas por sus nombres reales, siempre que sea posible.

27 Los términos «delito», «incidente» y «ofensa» se usan aquí de forma intercambiable. En realidad, para algunos casos y entornos, el término «delito y ofensa» puede parecer extremo o legalista. Por el contrario, para otros casos y situaciones, el término «incidente» puede parecer que minimiza la gravedad del suceso. Cada facilitador o facilitadora debe juzgar qué término será el más apropiado en cada caso.

- La persona facilitadora necesita tener la suficiente experiencia para facilitar la reunión restaurativa. Si aún no fuera así, debe ser asistida por otra persona más experimentada.
- Que la reunión haya sido preparada anteriormente y de manera seria. En ciertos contextos, la participación en la reunión puede ser bastante elevada (hasta 25). Cuando el incidente involucra a varias personas ofensoras y víctimas es importante contar con uno o dos apoyos para la preparación de la reunión.

Proceso de la reunión restaurativa

La mayoría de la literatura acerca de las reuniones restaurativas mencionan la importancia de su fase previa: la preparación. Sin embargo, no suele hacerse el suficiente hincapié en el alto nivel de calidad requerido para conducir los encuentros previos.

Según Jean Schmitz (2015), facilitador de reunión restaurativa, el éxito de una reunión restaurativa depende en gran medida de la calidad de su fase de preparación. Cuando se realiza rigurosamente y, sobre todo, cuando la reunión es responsabilidad de una persona facilitadora con buenas habilidades de comunicación, las posibilidades de éxito son mayores. Desde luego, hay otros factores que pueden influir en el desarrollo exitoso de una reunión restaurativa.

O'Connell, reconocido facilitador internacional de reuniones restaurativas, destaca que la preparación se convierte en un proceso fluido cuando quien realiza la facilitación entiende la diferencia entre lo «necesario» y lo «importante». Lo «necesario» comprende toda la información esencial que un participante en una reunión necesita saber antes de acudir a ella, y lo «importante» es todo aquello que valoran más los/las participantes y solamente puede ser descubierto a través de un diálogo restaurativo²⁸.

Investigaciones criminológicas señalan la necesidad de que cada facilitadora y facilitador contacte primero a la parte ofensora, y se asegure de que esté dispuesta a participar en una reunión restaurativa, si cumple también las condiciones. Esto evitará a la persona víctima o grupo de víctimas, si hay más de una, que se decepcionen en caso de que quienes han cometido la falta se nieguen a ser parte del encuentro. Si hay varias personas ofensoras, quien realiza la facilitación puede comenzar a invitar a las víctimas después de que una de ellas haya dado su acuerdo en participar.

²⁸ Comentarios obtenidos durante una conversación informal entre O'Connell y Schmitz (2015).

Si las personas agresoras no desean participar de manera directa, es decir presencialmente, pueden aún optar por hacerlo de forma indirecta a través, por ejemplo, de un representante que elijan.

Rol de la persona facilitadora en la preparación de la reunión restaurativa

El papel del facilitador o de la facilitadora durante la fase de preparación es más complejo y sutil que una simple lista de cosas por hacer y decir en poco tiempo. Se debe, principalmente, generar confianza, construir esperanza, y proveer de serenidad desde el primer encuentro con cada una de las personas que participarán (Schmitz, 2015).

Quien sea responsable de facilitar debe hacer todo lo posible para construir relaciones positivas con el grupo, escuchando sus voces para poder comprender el incidente dentro de su contexto, haciendo un esfuerzo por entender lo que cada una de las personas —víctimas, ofensoras y sus apoyos— tienen que decir. Debe ayudar a cada participante a identificar sus necesidades y expectativas, haciéndoles partícipes de un diálogo respetuoso y restaurativo, utilizando preguntas afectivas (las que se utilizan en el guion de la reunión restaurativa). Este diálogo restaurativo permitirá a cada integrante del grupo tener un sentido más profundo de lo que significan estas preguntas a nivel personal porque habrán tenido tiempo para procesarlas y ensayarlas antes de la reunión misma.

El rol fundamental de la persona que facilita es reunir al grupo de participantes, crear un entorno seguro y de apoyo, mantener el proceso enfocado y registrar las decisiones definidas por el grupo.

La facilitadora o facilitador no puede inducir ni influir de ninguna manera en las conversaciones y decisiones del grupo, sino que posibilita que cada participante pueda expresarse libremente y encuentre sus propias soluciones. La mejor facilitación durante las reuniones restaurativas requiere de saber guiar adecuadamente el proceso en todas sus etapas, sin inmiscuirse en las conversaciones y decisiones. En otras palabras, saber animar al grupo a hablar y expresarse, pero sin controlar ni dictar lo que dicen. ¡Recuerden, el conflicto no le pertenece a quien facilita, sino a sus protagonistas!

Desarrollo de la reunión restaurativa

Antes de comenzar la reunión restaurativa, la persona facilitadora invita primero a ingresar a la sala al grupo de la persona que ha sido víctima para que se sienten en sus respectivas sillas. Previamente, se habrá colocado en cada silla una etiqueta con los nombres de cada participante. Luego se invita al segundo grupo, la persona que ha realizado la agresión

y su grupo de apoyo, a ingresar e instalarse en sus sillas respectivas. Cuando las personas están sentadas, quien realiza la facilitación puede comenzar la reunión restaurativa. Generalmente no debería haber interrupciones después de comenzar.

La persona facilitadora (y su asistente si lo hay) tiene un portapapeles con el plan de asientos, el guion de la reunión restaurativa, papel en blanco para escribir solamente los acuerdos, y una caja de pañuelos. También debe asegurarse de que los celulares estén apagados.

Durante toda la reunión, quien facilita debe demostrar serenidad, tomarse su tiempo, hablar pausadamente, con el mismo tono para todo el grupo, y permitir y respetar los momentos de silencio. No debe nunca expresar opiniones sobre el incidente ni hacer sugerencias para resolverlo. Sin embargo, desde su función de vigilante del proceso de la reunión restaurativa, la persona facilitadora debe estar concentrada y preparada para intervenir ante cualquier participante que se desvíe del enfoque de la reunión o que interrumpa, de forma abrupta y poco amable, el proceso en curso.



Bibliografía

6

Bibliografía

- ALBOAN. (s/f). «El conflicto». Tomado de: http://62.99.71.146/alboan/prueba/pdf/base_conflictos.pdf Consultada en marzo de 2018.
- Bazemore, Gordon y Walgrave. (1999). *Restorative Juvenile Justice*. Missouri: Willow Tree, p. 49.
- Braithwaite, J. (2004). «Restorative Justice and De-Professionalization». *The Good Society* 13 (1): 28–31.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Chan Kim, W., y Mauborgne, R. (1997). «Fair Process: Managing in the Knowledge Economy». *Harvard Business Review*, July-August.
- Costello, B., Wachtel, J. y Wachtel, T. (2010). *Manual de Prácticas Restaurativas para Docentes, Personal Responsable de la Disciplina y Administradores de Instituciones Educativas*. Bethlehem, Pennsylvania, EEUU: International Institute for restorative practices. Versión Kindle.
- Costello, B., Wachtel, J. y Wachtel, T. (2011). *Círculos Restaurativos en los Centros Escolares: Fortaleciendo la Comunidad y Mejorando el Aprendizaje*. Bethlehem, Pennsylvania, EEUU: International Institute for restorative practices. Versión Kindle.

- Durston, J. (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5969/1/S0007574_es.pdf.
- Hopkins, B. (2013). *Implementing restorative practice in schools*. Reino Unido: Jessica Kingsley publishers.
- Kane, J. (2008). *Can restorative practices in schools make a difference?* Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910802393456>
- Kelly, V. (2012). *The art of Intimacy and the Hidden Challenge of Shame*. Maine, EEUU: Maine Authors Publishing.
- Marshall, T. F. (1999). «Restorative Justice: An Overview (Justicia restaurativa: una visión general)». Home Office. Departamento de Investigación y Dirección de Estadísticas. Londres, Reino Unido. Disponible en: <http://www.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs/occ-resjus.pdf>
- McCold, P. (1999). «Restorative justice practice—The state of the field». Ponencia presentada en Building Strong Partnerships for Restorative Practices Conference, Burlington, VT, EEUU. Agosto.
- McCold, P., y Wachtel, T. (2001). «Restorative justice in everyday life». En J. Braithwaite y H. Strang (eds.), *Restorative Justice and Civil Society*: 114-129. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCold, P., y Wachtel, T. (2003). «In pursuit of paradigm: A theory of restorative justice». Ponencia presentada en el XIII World Congress of Criminology, en Río de Janeiro, Brasil.
- McCold, P. (2013). «La historia reciente de la justicia restaurativa. Mediación, círculos y conferencias». *Delito y Sociedad* 35: 9-44.
- Moll, S. (2014). «5 maneras de escuchar a tus alumnos. ¿Qué es la escucha empática?». Publicación del 8 de junio. Disponible en: <https://justificaturespuesta.com/>: <https://justificaturespuesta.com/5-maneras-de-escuchar-a-tus-alumnos-que-es-la-escucha-empatica/>
- Moreno Martín, F. (2010). «La mediación y la evolución histórica de la idea de conflicto». En N. González-Cuellar (dir.); A.M. Sanz y J.C. Ortiz (coords.). *Mediación: Un método de ? conflictos*: 21-40. Madrid: Colex.

- Nathanson, D. (1992). *Shame and Pride: Affect, sex and the birth of self*. Nueva York: W.W. Norton.
- O'Connell, T., Wachtel, B., y Wachtel, T. (1999). *Conferencing Handbook*. Pipersville, PA: The Piper's Press.
- Peachey, D. (1989). «The Kitchener experiment», en M. Wright, and B. Galaway (eds.): *Mediation and Criminal Justice; victims, offenders, and community*. Londres: Sage.
- Pranis, Kay. (2006). *Manual para facilitadores de Círculos*. Costa Rica: CONAMAJ.
- Schmitz, J. (2015). *Formal restorative practices require consideration*. Tesis presentada al IIRP por el grado de Master of Science in Restorative Practices.
- Schmitz, J. (2020). «¿Los círculos restaurativos virtuales?». *En Diario de mediación*. Junio. Disponible en: <https://www.diariodemediacion.es/circulo-restaurativo-virtual/>
- Torrego, J. C. (2012). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid: Narcea.
- *Urvio, Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*. (2008). No. 3, enero: 110-118. Disponible en: <http://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/download/110-118/1650/0>
- Vander Vennen, M. (2016). Towards a relational theory of restorative justice. En B. Hopkins, *Restorative theory in practice: insights into what works and why* (págs. 121-137). Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Van Ness, D., Heetderks–Strong, K. (1997). *Restoring Justice*. Cincinnati, OH: Anderson Publishing.
- Vilar, J. (2008). «Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria». *Cultura y educación*, 20: 249-259.
- Wachtel, T. (2005). «The next step: developing restorative communities». Ponencia presentada en el VII International Conference on Conferencing, Circles, and other Restorative Practices. Manchester, Reino Unido.

- Wachtel, T. (2012). *Defining restorative*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices. Disponible en: http://www.iirp.eu/wp-content/uploads/sites/13/2014/04/A4_IIRP_Europe_Defining_Restorative.pdf
- Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. EEUU: Good Books/Intercourse.



Anexos

7



Anexo 1: Actitudes deseables (normas)
para participar en los círculos restaurativos

Anexo 2: Respuestas de ejercicios sobre observación
de la comunicación no violenta

Anexo 3: Lista de sentimientos

Anexo 4: Lista de necesidades

Anexo 5: Temas para abordar en círculos

Anexo 6: Problemas para abordar en círculos

Anexo 7: Enlaces de internet sobre prácticas restaurativas

ANEXO 1: Actitudes deseables (normas) para participar en los círculos restaurativos

- **Escucha:** escuchar atentamente; no interrumpir al que habla.
- **Sinceridad:** decir lo que uno piensa de corazón. Mostrar honestidad al momento de hablar.
- **Tolerancia:** respetar las opiniones de las demás personas.
- **Libertad:** poder expresar nuestras ideas libremente.
- **Empatía:** ponerse en el lugar de otra persona para poder entenderle y no criticar.
- **Serenidad:** ante cualquier problema, mantener la calma.
- **Humildad:** no creerse más que nadie, todas las personas tenemos igual valor, todas podemos aportar.
- **Apertura:** no negar las ideas y posiciones que son distintas a las nuestras.
- **Solidaridad:** tener la predisposición de ayudar a las demás personas y apoyarnos mutuamente.
- **Confianza:** creer en las demás personas, en el grupo.
- **Compromiso:** respetar los acuerdos, cumplir con la palabra.
- **Esfuerzo:** hacer bien las actividades, dar lo mejor de sí.
- **Paciencia:** esperar el turno para hablar.
- **Respeto:** no discriminar, aceptar que en un grupo haya opiniones diversas.
- **Amor:** poner cariño al hacer las cosas, tener aprecio y consideración.
- **Humor:** ser felices, evitar sentir amargura, aprender a reírnos de los errores personales y ver lo bueno y positivo de las situaciones.
- **Amistad:** crear compañerismo y relaciones interpersonales positivas.
- **Voluntad:** creer en el cambio, esforzarse para conseguir las cosas, seguir adelante y no mirar hacia atrás.
- **Perseverancia:** no dejarse vencer frente a cualquier dificultad.
- **Responsabilidad:** responder por sus actos.

Se habrán dado cuenta de que estas actitudes han sido formuladas en sentido positivo y no negativo, pues siempre es preferible decir lo que queremos ser y hacer, en lugar de decir lo que no queremos ser y hacer. No es lo mismo decir «ser solidario» que «no ser egoísta». La primera fórmula impacta mucho más y alienta el comportamiento positivo.

ANEXO 2: Respuestas de ejercicios sobre observación de la comunicación no violenta

(respuestas correctas = respuestas subrayadas)

1. Cuando le quitaste el juguete a tu hermanita...
2. Comes muy mal, no vas a crecer.
3. Dijiste que no tenías tarea y veo que sí tienes.
4. Hay mucho desorden en tu cuarto. Recoge tus juguetes.
5. Dijiste que ibas a llegar a las 6 para cenar juntos y llegaste a las 8.
6. Apúrate. Todas las mañanas es el mismo problema.
7. Cuando me dices que no hago nada en todo el día...
8. No me das mi lugar con tu familia.
9. Cuando tu hermano me dijo «floja» y tú no dijiste nada...
10. Nunca me dices que me quieres.

ANEXO 3: Lista de sentimientos

Cuando nuestras necesidades están satisfechas

AFECTO

Afectuosa
Amorosa
Cariñosa
Compasiva
Comprensiva
Simpática
Tierna

CONFIANZA

Capaz
Confiada
Fuerte
Ilusionada
Orgullosa
Receptiva
Segura

DESCANSO

Descansada
Refrescada
Renovada
Reposada
Restaurada

ENTUSIASMO

Animada
Apasionada
Entusiasmada
Estimulada
Excitada
Fascinada
Ilusionada
Impresionada
Sorprendida

ESPERANZA

Alentada
Esperanzada
Expectante
Optimista

EUFORIA

Eufórica
Exultante
Efusiva

PAZ

Aliviada
Sosegada
Calmada
Centrada
Cercana
Cómoda
Contenta
Desahogada
Despreocupada
Lúcida
Plácida
Realizada
Relajada
Satisfecha

FELICIDAD

Alegre
Complacida
Feliz
Golosa

INSPIRACIÓN

Impresionada
Inspirada
Maravillada
Parada

INTERÉS

Abierta
Atenta
Atraída
Comprometida
Curiosa
Decidida
Dispuesta
Inspirada
Interesada
Intrigada
Involucrada
Motivada

GRATITUD

Agradecida
Conmovida
Emocionada
Generosa

Cuando nuestras necesidades no están satisfechas

ANHELO

Añorada
Celosa
Deseosa
Envidiosa
Melancólica
Nostálgica
Sola

AVERSIÓN

Asco
Desdeñosa
Horrorizada
Despreciada
Odio
Repugnada

CANSANCIO

Abatida
Agotada
Cansada
Débil
Dolorida
Fatigada
Afligida
Angustiada
Desconsolada
Deshecha

CONFUSIÓN

Bloqueada
Confusa
Desorientada
Dividida
Dudosa
Escéptica
Indecisa
Pensativa
Perdida
Perpleja
Vacilante

DESCONEXIÓN

Aburrida
Afectada
Aislada
Apática
Desconectada
Desidiosa
Distante
Fría
Indiferente
Reprochada

ENFADO

Disgustada
Enfadada
Furiosa
Indignada
Molesta
Resentida

INQUIETUD

Agitada
Agobiada
Alarmada
Arrepentida
Avergonzada
Desconcertada
Escandalizada
Incómoda
Inquieta
Intranquila
Preocupada
Sobresaltada
Sorprendida

IRRITACIÓN

Consternada
Frustrada
Impaciente
Irritada
Malhumorada
Molesta

TENSIÓN

Ansiosa
Conmocionada
Desbordada
Estresada
Irritable
Nerviosa
Sobrecargada
Sobrepasada
Tensa

MIEDO

Acongojada
Asustada
Atemorizada
Aterrorizada
Desconfiada
Preocupada

VULNERABILIDAD

Frágil
Impotente
Insegura
Sensible
Tímida
Vulnerable

TRISTEZA

Decepcionada
Deprimida
Desanimada
Desgraciada
Desilusionada
Infeliz
Triste

ANEXO 4: Lista de necesidades

CONEXIÓN

Aceptación
Agradecimiento
Coherencia
Colaboración
Compasión
Comunicación
Conocer y ser conocido
Conexión
Confianza
Consideración
Empatía
Entender y ser entendido
Estabilidad
Inclusión
Pertenencia
Realidad compartida
Reciprocidad
Respeto/ autorrespeto
Seguridad emocional
Ver y ser visto

CELEBRACIÓN

Alegría
Celebración
Diversión
Humor

SENTIDO

Aprendizaje
Auto-expresión
Capacidad
Claridad
Clausura
Conmemoración
Comprensión
Consciencia
Contribución
Creatividad
Crecimiento
Descubrimiento
Duelo
Efectividad
Eficacia
Esperanza
Estímulo
Exploración
Importar
Participación
Realización
Reto
Objetivo
Variedad

AUTONOMÍA

Elección
Espacio
Espontaneidad
Independencia
Libertad
Respeto

CERCANÍA

Afecto
Amor
Apoyo
Calidez
Cercanía
Compañía
Comunidad
Contacto físico
Cuidado
Delicadeza
Interdependencia
Intimidad
Proximidad
Reconocimiento

PAZ

Armonía
Belleza
Comunión
Equilibrio
Espiritualidad
Igualdad
Inspiración
Orden
Placer
Soledad
Tranquilidad

INTEGRIDAD

Autenticidad
Honestidad
Identidad
Presencia
Sinceridad
Solidaridad
Transparencia

BIENESTAR FÍSICO

Abrigo
Agua
Aire
Alimento
Comodidad
Descanso/sueño
Espacio
Expresión sexual
Intimidad
Movimiento/ ejercicio
Protección/ refugio
Seguridad
Silencio

ANEXO 5

TEMAS PARA ABORDAR EN CÍRCULOS	
Autoestima	Identidad de género
Deberes y derechos	Igualdad de género
Identidad cultural	Proyecto de vida
Vocación laboral	Empoderamiento
Manejo de las emociones	Las drogas
Los valores	La convivencia
Educación sexual y reproductiva	Normas y reglas en clase
El buen trato	Control de ira
La comunicación	Atención y concentración
La paternidad	Embarazo temprano
La depresión	Manejo de la frustración
Los estilos de autoridad	Educación en salud
Habilidades sociales	Historia de vida
La libertad	El acoso escolar
Anécdotas de infancia	Conceptos: responsabilidad, convivencia, honestidad...
Las redes sociales	¿La sociedad ideal?
El medio ambiente	Los estilos de vida
La familia	Inmigración
La violencia juvenil	La escolaridad
La identidad	La cultura
Las relaciones hombres-mujeres	Uso de los celulares y computadoras
Los contenidos televisivos	El futuro
El racismo	Conductas de riesgo
El arte	Saber decir NO
La nutrición	Una vida saludable
El terrorismo	La ciudadanía
La gestión del estrés	La homofobia
La comunicación no violenta	La noción del dinero
Las tradiciones	Las relaciones amorosas
La prevención del SIDA	El trabajo en equipo
La autonomía	La emancipación
La empatía-la compasión	La autocrítica

ANEXO 6

PROBLEMAS PARA ABORDAR EN CÍRCULOS	
Violencia contra la mujer	Desigualdad de género
Manejo de las emociones: ira, celos, frustración, vergüenza, etc.	Adicción
Violencia juvenil	El pandillaje
Grupos de poder	El acoso escolar
Comunicación violenta	Embarazo a temprana edad
El mal uso de internet y redes sociales	El racismo
Vandalismo	Conductas de riesgo
Hurto, robo	La homofobia
La impuntualidad	Bajo rendimiento académico
Falta de cohesión de equipo	Falta de colaboración
Uso de apodos	Hacer trampa en los estudios

ANEXO 7: Enlaces de internet sobre prácticas restaurativas

«Delito, vergüenza y reintegración», *John Braithwaite*.

https://www.researchgate.net/publication/305413666_Delito_vergüenza_y_reintegracion

«El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla», *Mónica Alberti & Montse Pedrol*.

https://www.researchgate.net/publication/329942702_El_enfoque_restaurativo_en_el_ambito_educativo_Cuando_innovar_la_escuela_es_humanizarla Educacio Social 6 Educacion social y justicia restaurativa

«El pequeño libro de la justicia restaurativa», *Howard Zehr*

https://www.academia.edu/36251430/Resumen_El_pequeño_libro_de_la_Justicia_Restaurativa_Howard_Zehr

«Construyendo escuelas más sanas y seguras», *Laura Mirsky*

<http://www.edu.xunta.gal/centros/iesbarral/?q=system/files/Escuela%20segura%20y%20Sanas%20Laura%20Mirsky%20IIRO%20sep.%202011.pdf>

«Gestión de conflictos enfocada en la solución y círculos restaurativos», *Fredrike Bannink y Lorenn Walker*

http://lorennwalker.com/wp-content/uploads/2016/06/Traducción_SF_Conflict_Management_June_2015.pdf

«Relaciones entre estudiantes y profesores», *Asociación Orientados*

<http://www.ceice.gva.es/orientados/profesorado/descargas/relaciones%20entre%20adolescentes%20y%20profesores.pdf>

«Prácticas restaurativas en San Gotleu», (video)

<https://www.youtube.com/watch?v=oPWHaJT7dN8&t=6s>

«Círculos para abordar tensiones», *IIRP* (video)

<https://www.youtube.com/watch?v=QVHfOt7nrMM>

«Círculos en el aula: abordando un tema», *IIRP* (video)

<https://www.youtube.com/watch?v=QbhsNfy7JZ8>

«¿Qué son las prácticas restaurativas?», *IIRP* (video)

<https://www.youtube.com/watch?v=-H-Sn7mMNkl>

«Tipos de prácticas restaurativas», *Jean Schmitz* (video)

<https://www.youtube.com/watch?v=BGBmgzpp8UU>

«Círculos restaurativos», *Colegio Santa María* (video)

<https://www.youtube.com/watch?v=47BGsZ-v2EY>



ISSN: 978-9942-9932-5-0



El Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo es una herramienta que permite entender la importancia de incorporar el enfoque restaurativo, así como los diferentes principios y componentes que los constituyen. Ha sido construido para que los equipos profesionales aprendan a desarrollar y facilitar procesos restaurativos, informales y formales, y fortalezcan su práctica actual para prevenir y atender conflictos de manera restaurativa. Este documento ha sido desarrollado por Jean Schmitz, reconocido experto en justicia juvenil restaurativa, con gran experiencia como instructor de prácticas restaurativas en Latinoamérica.

 VVOB Ecuador

 ecuador.vvob.org