

“A lo bien, profe, aguanta una justicia a lo bien”: De lo retributivo a lo restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela

Leidy Katherine Mendoza Torres

Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Intervención Social

Director

Fabian Fernando Mayorga Rodríguez

Mg en Educación y Desarrollo Humano

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Maestría en Intervención Social

Bucaramanga

2025

Dedicatoria

Hermanita, aunque la vida suene distinta sigue siendo vida. A ti, que siempre estuviste orgullosa de mí. Te amo.

Agradecimientos

Agradezco a los y las docentes de la Institución Educativa que me acompañaron en esta aventura de pensar la gestión de la convivencia y el cambio del paradigma de justicia. A ellos y ellas que hacen honor a la vocación, al sentido ético y político del quehacer docente.

A mi maestra Leticia Montero Torres, por sembrar en mí no solo el interés por la investigación, sino también por contribuir al contexto educativo.

A mi director, colega y compañero de causa.

A mi madre, a mi padre y a mi hermanita.

A ti, que con amor y paciencia me motivaste a culminar este proceso.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	13
1. Descripción de la situación problema	14
1.1. Justificación	21
2. Objetivos	23
2.1. Objetivo general	23
2.2. Objetivos específicos	23
3. Marco referencial	24
3.1. Antecedentes	24
3.2. Marco teórico conceptual.....	31
3.2.1. Bases para el fundamento teórico conceptual	31
3.2.2. Ruta de convivencia escolar.....	35
3.2.3. Gestión de conflictos escolares desde el enfoque de justicia restaurativa	37
3.2.4. Los conflictos escolares y las violencias escolares	38
3.2.5. Potencializadores y limitantes de la implementación del componente de atención de la ruta.....	38
3.2.6. Acciones educativas y capacidades instaladas para la gestión de conflictos escolares	39
3.2.7. Justicia escolar: tensiones entre enfoques retributivos y restaurativos	39
3.2.8. Perspectivas críticas sobre la institucionalización de la justicia restaurativa en la escuela	41
3.2.9. Conflicto escolar, cultura de paz y prácticas restaurativas	42

3.3 Marco normativo.....	43
4. Metodología	48
4.1. Muestreo y tipo de muestreo	50
4.1.1. Criterios de selección, vinculación y participación	51
4.2. Técnicas de recolección de información.....	52
4.3. Categorías a priori o teóricas	53
5. Organización, procesamiento y análisis de la información.....	56
6. Desarrollo metodológico.....	58
7. Resultados	66
7.1. Percepción: convivencia escolar, violencias y conflictos escolares	74
7.2. Formas de gestión de los conflictos escolares	79
7.3. Capacidades instaladas.....	81
7.4. Acciones educativas.....	85
7.5. Factores limitantes y potencializadores	91
7.5.1. Manual de convivencia escolar	92
7.5.2. Comité de convivencia escolar	103
7.5.3. Conocimiento y desconocimiento normativo	106
7.5.4. Compromiso y falta de compromiso docente	109
7.5.5. Docentes: ideas que limitan la implementación de los protocolos del componente de atención desde el enfoque restaurativo.....	114
7.5.6. Desconocimiento de herramientas para la gestión de la convivencia.....	117
7.5.7. Gestión retributiva en la institución educativa.....	119

7.5.8. Desconocimiento del enfoque restaurativo	122
7.5.9. Carga laboral y académica del cuerpo docente	125
7.5.10. Factores limitantes sociofamiliares	128
7.5.11. Factores limitantes sociopersonales	131
7.5.12. Factores limitantes socioemocionales	133
7.5.13. Factores limitantes institucionales y políticos	134
7.6. Acciones de mejora y consideraciones sobre el componente de atención de la Ruta de Convivencia Escolar del ITES	135
7.7. Rol que debería asumir la comunidad educativa en el Componente de Atención de la Ruta.....	140
7.8. Implicaciones de una propuesta de gestión de conflictos escolares desde el enfoque de justicia restaurativa.....	149
8. Propuesta de intervención social: “Justicia a lo bien: Componente de Atención de la Ruta en clave de Justicia Restaurativa.	151
8.1. Descripción de la situación problemática identificada	152
8.2. Justificación.....	154
8.3. Enfoques y marco teórico conceptual	155
8.4. Objetivos.....	162
8.4.1. Objetivo general.....	162
8.4.2. Objetivos específicos	162
8.5. Estrategias para el fortalecimiento del Componente de Atención	163

8.5.1. De-Formar maestros(as): de-construir aprendizajes y formar en Justicia Restaurativa aplicada al contexto escolar	166
8.5.2. Pactos y protocolos restaurativos, otra convivencia es posible	173
8.5.3. Eureka ITES: caja de herramientas para una justicia restaurativa en la escuela.....	190
8.6. Ruta metodológica para la gestión del conocimiento	192
8.7. Etapas de la ruta metodológica para la apropiación del conocimiento	192
8.8. Plan de acción de la ruta metodología de apropiación de conocimiento	195
8.9. Cronograma.....	199
9. Conclusiones	203
10. Recomendaciones	205
Referencias bibliográficas.....	207
Apéndices.....	213

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Etapas metodológicas de la Investigación Acción.....	50
Tabla 2. Construcción de categorías y subcategorías apriorísticas.....	53
Tabla 3. Estructura de socialización de la propuesta de investigación con directivos docentes y docentes.....	59
Tabla 4. Estructura de socialización de la propuesta de investigación con estudiantes.	61
Tabla 5. Estructura de sistematización comparativa entre las técnicas e instrumentos aplicados	62
Tabla 6. Población participante y trabajo de campo realizado	66
Tabla 7. Propuesta de formación dirigida al cuerpo docente del ITES	167
Tabla 8. Alternativas de mejora para el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar en situaciones tipo I	174
Tabla 9. Alternativas de mejora para el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar en situaciones tipo II	177
Tabla 10. Alternativas de mejora para el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar en situaciones tipo III.....	183
Tabla 11. Plan de acción detallado de la ruta metodología de apropiación de conocimiento	196
Tabla 12. Cronograma del plan de acción de la ruta metodológica.....	199

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Proceso general de análisis de datos cualitativos	57
Figura 2. Red semántica de categorías a priori y emergentes.....	68
Figura 3. Red semántica de la categoría emergente de Convivencia Escolar y de las teóricas de Violencias Escolares y Conflictos Escolares	75
Figura 4. Red semántica de la categoría emergente formas de gestión de conflictos escolares en estudiantes.....	80
Figura 5. Red semántica de la categoría a priori Capacidades Instaladas	81
Figura 6. Red semántica de la categoría a priori Acciones Educativas	86
Figura 7. Red semántica de la categoría a priori de Factores Limitantes.	92
Figura 8. Red semántica de la categoría emergente acciones de mejora y consideraciones	136
Figura 9. Red semántica de la categoría emergente rol de la comunidad educativa	141
Figura 10. Red semántica de la categoría emergente: implicaciones de una propuesta de gestión de conflictos escolares desde la JJR.	149
Figura 11. Protocolo sugerido para la atención de situaciones tipo I en el ITES	176
Figura 12. Protocolo sugerido para la atención de situaciones tipo II en el ITES	182
Figura 13. Protocolo sugerido para la atención de situaciones tipo III en flagrancia en el ITES.	188
Figura 14. Protocolo sugerido para la atención de situaciones tipo III sin flagrancia en el ITES	189

Lista de Apéndices

	Pág.
Apéndice A. Formato de consentimiento Informado para estudiantes	213
Apéndice B. Formato de consentimiento Informado para docentes, directivos docentes, padres, madres y cuidadores(as).....	215
Apéndice C. Entrevista semiestructurada dirigida a miembros del Comité de Convivencia Escolar	217
Apéndice D. Grupo focal para el análisis de situaciones tipo I, II y III.....	221
Apéndice E. Entrevista semiestructurada para el análisis de situaciones tipo I, II y III	223
Apéndice F. Instrumento para el proceso de evaluación, a partir de la medición de indicadores de gestión y resultados	225
Apéndice G. Instrumento para evaluar la implementación de las prácticas restaurativas en el contexto escolar.	228

Resumen

Título: “A lo bien, profe, aguanta una justicia a lo bien”: De lo retributivo a lo restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.*

Autora: Leidy Katherine Mendoza Torres**

Palabras Claves: justicia retributiva, justicia restaurativa, convivencia escolar, gestión de conflictos y derechos humanos.

Descripción: en Colombia, la Ley 1620 y el Decreto 1965 de 2013 establecen lineamientos de gestión de conflictos escolares y la promoción de la convivencia, desde el enfoque restaurativo, para la construcción de las Rutas de Atención Integral para la Convivencia Escolar (RAICE). A pesar de la existencia de este marco normativo que define los 4 componentes de Promoción, Prevención, Atención y Seguimiento que toda Ruta de atención de conflictos debe atender, se observa una persistencia de conflictos que escalan a formas de violencias y hechos punibles en los contextos educativos colombianos. Por esto, la presente Investigación Acción evaluó desde el enfoque de Justicia Restaurativa, la pertinencia de uno de los componentes de la RAICE del Instituto Técnico del Municipio Sabana de Torres (Santander): el Componente de Atención.

Como uno de sus resultados centrales, la evaluación permitió reconocer una brecha entre los lineamientos para la gestión de conflictos escolares y la promoción de la convivencia y la ruta de atención integral de la institución educativa. Ahondando en aspectos concretos como la urgencia del fortalecimiento de las capacidades de la comunidad educativa en la incorporación y aplicación del enfoque restaurativo, así como la necesidad de ajustar los protocolos y acciones pedagógicas del Componente de Atención. Con esto de fondo, la Investigación Acción facilitó la construcción de una propuesta de intervención para el abordaje de los resultados aquí expuestos, presentada como “Justicia a lo bien: componente de atención de la ruta en clave de justicia restaurativa”.

* Trabajo de Maestría en Intervención Social

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Director: Fabian Fernando Mayorga Rodríguez.

Abstract

Title: "All good, teacher, restorative justice works just fine": From Retributive to Restorative Justice in Conflict Management at School.*

Author: Leidy Katherine Mendoza Torres**

Key words: retributive justice, restorative justice, school coexistence, conflict management, and human rights.

Description: In Colombia, Law 1620 and Decree 1965 of 2013 establish guidelines for school conflict management and the promotion of coexistence (convivencia) from a restorative approach, as the framework for the development of the Comprehensive Care Pathways for School Coexistence (Rutas de Atención Integral para la Convivencia Escolar, RAICE). Despite the existence of this regulatory framework — which defines four components that every conflict management pathway must address, namely Promotion, Prevention, Care, and Follow-up — a persistent escalation of conflicts into forms of violence and punishable acts continues to be observed in Colombian educational settings. Against this backdrop, the present Action Research study assessed, from a Restorative Justice perspective, the relevance of one of the components of the RAICE of the Instituto Técnico del Municipio Sabana de Torres (Santander): the Care Component (Componente de Atención).

As one of its central findings, the assessment identified a gap between the established guidelines for school conflict management and coexistence promotion, and the institution's actual comprehensive care pathway. This gap encompassed specific concerns such as the urgent need to strengthen the educational community's capacities for incorporating and applying the restorative approach, as well as the need to revise the protocols and pedagogical actions within the Care Component. Building on these findings, the Action Research process facilitated the development of an intervention proposal to address the results presented here, put forward as "Justicia a lo bien: componente de atención de la ruta en clave de justicia restaurativa" ("Restorative Justice Done Right: The Care Component of the Pathway through a Restorative Justice Lens").

* Master's Thesis in Social Intervention

** Faculty of Human Sciences. School of Social Work. Advisor: Fabian Fernando Mayorga Rodríguez.

Introducción

La gestión de los conflictos escolares, tanto en Colombia como en el mundo, se ha convertido en un asunto de gran relevancia, en la medida en que se relaciona con la garantía de los Derechos Humanos (DDHH) y con el ejercicio de la corresponsabilidad reconocida, tanto a nivel nacional como internacional, en torno al carácter de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de especial y reforzada protección.

A ello se suma el aumento de casos y cifras de situaciones que afectan la convivencia escolar y vulneran el ejercicio de los derechos humanos en las instituciones educativas. Además, se ha identificado que los conflictos, cuando no son gestionados, pueden escalar hacia manifestaciones de violencia e incluso derivar en delitos y conductas que pueden tipificarse como hechos punibles.

Este panorama ha llevado a que Colombia consolide un marco normativo orientado a atender estas problemáticas y garantizar que, en las instituciones de educación básica, media y secundaria, se promueva activamente la convivencia escolar desde el enfoque restaurativo. Para tal fin, se ha construido y sustentado el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, cuyo propósito es promover, orientar y coordinar las acciones institucionales para alcanzar una convivencia armónica. Dicho sistema se fundamenta en la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 del mismo año.

Ahora bien, la preocupación del cuerpo docente frente a este fenómeno trasciende la mera existencia del marco normativo; se centra especialmente en su aplicación práctica, particularmente en torno a la pregunta ¿cómo gestionar las situaciones que afectan la convivencia escolar y prevenir su reiteración o escalamiento hacia la violencia o hechos punibles?

En ese sentido, este proyecto se propuso evaluar la pertinencia del Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar para la gestión de los conflictos escolares en el

Instituto Técnico de Sabana de Torres ITES, desde el enfoque de Justicia Restaurativa. Lo que permitió desarrollar una propuesta basada en dicho enfoque, que puede contribuir al fortalecimiento del Componente de Atención, es decir, a la gestión de los conflictos escolares. Este documento presenta el desarrollo de la investigación y de la propuesta en mención.

1. Descripción de la situación problema

En Colombia y en otros países del mundo, la convivencia escolar se ha convertido en un asunto de interés público, debido a las situaciones de conflicto que pueden derivar en violencias y/o delitos en el contexto educativo. Este interés ha llevado al desarrollo de diversos estudios académicos a nivel mundial, latinoamericano y colombiano, y a reconocer en los contextos educativos la importancia de consolidar estrategias de gestión de los conflictos para la prevención de distintas expresiones de violencias y comisión de delitos, así como sus afectaciones en las relaciones y en la integridad de niños, niñas y jóvenes; asimismo, ha suscitado la construcción de propuestas de abordaje cuando el conflicto escala a violencia y/o un hecho punible. Lo anterior, se ha hecho visible en el marco de políticas institucionales del Estado y los entes territoriales, que para el caso de la educación básica, media y secundaria refiere al Ministerio de Educación Nacional, el Ministerio de Justicia y del Derecho y sus secretarías a nivel departamental y municipal.

Respecto a las situaciones que afectan la convivencia escolar en Colombia, algunos estudios a nivel nacional¹ visibilizan las formas en que estas se presentan:

En Bogotá, un estudio cuyo objetivo fue determinar las características y el nivel de acoso escolar en los colegios oficiales de la localidad Ciudad Bolívar, mediante una encuesta de escala Cisneros aplicada a una muestra de 3226 estudiantes de sexto a once grado, en edades de diez a veinte años, se evidencia que el nivel de acoso escolar es dependiente del grado escolar en que se encuentren, que las situaciones de acoso como “me dicen apodos que no me gustan” o “no cuentan conmigo para actividades de clase” son más frecuentes en los grados sexto, séptimo y octavo. Finalmente, a partir de los índices global, de intensidad y estratégico se muestra que, para un alto porcentaje de estudiantes, la escuela es un espacio donde cada día trae más sufrimiento, donde se presentan múltiples situaciones de violencia que generan miedo y afectan la vida de los niños y niñas (Cepeda et al., 2008, p.517).

En el contexto Santandereano, un estudio transversal descriptivo de tipo no experimental, realizado en Bucaramanga con una confiabilidad del 99%, cuyo objetivo fue determinar la prevalencia del hostigamiento escolar de forma personal o de manera virtual que se presentan en las instituciones educativas públicas del municipio, con una muestra aleatoria simple de 1776 estudiantes del grado cuarto a once, correspondientes a ocho instituciones educativas; revela que, en la mayoría de los grados se presenta hostigamiento, a excepción de los estudiantes de grado once, pues, no hubo reporte de hostigamiento escolar; mientras que, octavo presenta un pico superior de casos reportados por hostigamiento escolar físico- psicológico y por medios virtuales con un 25,8% y un 26,3% respectivamente. Asimismo, el total de los y las estudiantes víctimas

¹ Entre otros estudios a nivel internacional, latinoamericano y nacional que se desarrollan en el apartado del marco referencial.

expresan que han vivido en un 58,1% agresión personal y un 26,3% agresión virtual. El 54,8% de mujeres víctimas y el 57,9% de hombres víctimas reportan que han vivido respectivamente hostigamiento escolar físico-psicológico y por medios virtuales (Beltrán et al., 2016).

Lo anterior, posiciona la convivencia escolar y la disciplina en las instituciones educativas [IE], como un elemento de especial interés en las instituciones y garantes de condiciones que potencian o limitan aprendizajes, relaciones de buen o mal trato, y la ocurrencia de conflictos que pueden o no derivar en distintas expresiones de violencia en el escenario educativo.

Para el profesorado y quienes administran la educación, dicha preocupación no surge solo por la frecuencia con la que suceden hechos que alteran y rompen la buena armonía y convivencia en las aulas y centro educativos, sino por la dificultad de encontrar soluciones idóneas y eficaces para superar este problema (García & Ferreira, 2005, p. 164).

En este contexto, la institucionalidad juega un rol importante en la formulación y consolidación de un desarrollo normativo y lineamientos que suscitan el reconocimiento de los niños, niñas y adolescente como sujetos de derecho y la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad en la construcción de escenarios protectores y garantes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones de educación básica, media y secundaria.

En ese sentido, el Código de infancia y adolescencia (2006) en Colombia, instaura la corresponsabilidad como un principio fundamental, el cual, se entiende como una concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes (pág. 11). También insta a las IE en su artículo 43 a garantizar los derechos, el pleno respeto a la dignidad, la vida, la integridad física y la moral dentro de la convivencia escolar (pág. 28).

Por lo tanto, a partir del Código de infancia y adolescencia de 2006, a nivel nacional existe un desarrollo normativo pensado para las escuelas, que materializa y exige a las IE realizar prevención y abordaje de los conflictos escolares, las violencias y/o hechos punibles, como una forma de garantizar y prevenir la vulneración de derechos a sus miembros, dentro de las cuales encontramos la ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 de 2013 entre otras.

El decreto 1965 de 2013 en el artículo 40 clasifica en tres tipos las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Situaciones tipo I, corresponde a conflictos manejados inadecuadamente que inciden negativamente en el clima escolar, que no generan daños ni al cuerpo ni a la salud. Situaciones tipo II, comprende la agresión escolar y el acoso escolar que no revistan las características de un delito, que se den de manera sistemática y que causen daño al cuerpo o la salud sin generar incapacidad. Situaciones tipo III, son sucesos de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro 11 de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente (Decreto 1965, 2013).

Dicho decreto reglamenta la ley 1620 de 2013 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

En consecuencia, La ley 1620 y el decreto 1965 del 2013 mediante el marco normativo que han suscitado, oficializan que las Instituciones Educativas [IE] de básica, media y secundaria, tengan unos lineamientos para el establecimiento obligatorio y autónomo de la ruta de convivencia escolar, con el fin de orientar la gestión de los conflictos escolares, por lo tanto, cada colegio está

en el deber de construir un manual de convivencia y son responsables de desarrollar acciones para la prevención y atención, dentro de estas acciones se encuentran los proyectos institucionales.

El manual de convivencia puede entenderse como una herramienta, en la que se consignan los acuerdos de la comunidad educativa para facilitar y garantizar la armonía en la vida diaria de los establecimientos educativos. Los acuerdos consignados en el manual se pueden entender como pactos que se construyen con la participación de todas las personas que conforman la comunidad educativa. Entre sus principales objetivos se pueden nombrar: promover, garantizar y defender los derechos humanos, y fortalecer procesos en torno a las medidas pedagógicas y alternativas de solución para las situaciones que afectan la convivencia escolar (Garay & Ruiz, 2017, p. 18).

Sin embargo, se ha discutido que los manuales de convivencia se construyen con base en la normatividad vigente, pero, no representan un acuerdo con los actores educativos; representan directrices y mandatos en el que el interés principal es el control disciplinar y no la prevención o desarrollo de acciones para aportar a la gestión de los conflictos escolares. En ese sentido, Osorio de Sarmiento & Rodríguez (2012) refieren que:

Para algunas instituciones los manuales de convivencia resultan ser un compendio de normas, registros, debidos procesos acusatorios, obligaciones para con la institución, que pocas veces tienen que ver con los derechos y deberes que adquieren los estudiantes al formar parte de la comunidad educativa (p. 82).

Así que, se puede afirmar que los manuales de convivencia en Colombia se desarrollan desde el enfoque de justicia retributiva, en el que la sanción y el control son formas de gestionar los conflictos, cuyo fin es mantener la disciplina y motivar la no repetición; dado que “lo retributivo en la justicia hace referencia a la intervención sancionadora ante un conflicto o delito,

y se enmarca dentro de perspectivas que plantean que ante una conducta inadecuada la intervención debe limitarse al castigo” (Pulido et al., 2013, p. 387).

De modo que, la escuela y su concepción de justicia desde lo retributivo, plantea una *gestión reactiva* que privilegia abordar el conflicto cuando ha ocurrido, ubicando el rol institucional en la labor de sancionar y controlar para garantizar la convivencia escolar, lo que obvia la necesidad de proponer y desarrollar acciones para la prevención y para la gestión del conflicto desde el lugar de las víctimas-ofensores(as) en diálogos con la IE y quienes la conforman.

En donde la consideración por los derechos de la víctima y la capacidad de agencia de las partes involucradas o afectadas queda en un segundo plano, como consecuencia de una concepción de justicia que privilegia el castigo como mecanismo de solución formal al conflicto o a los conflictos que subyacen a los comportamientos contrarios a la ley penal (Minjusticia y OIM, 202, p. 23) o al manual de convivencia.

A partir de lo expuesto, en el marco del interés de este proceso de investigación, frente a aportar a la gestión de conflictos desde un enfoque restaurativo en el contexto educativo del Instituto Técnico de Sábana de Torres; es importante referir que, la concepción de justicia desde lo restaurativo o de la justicia restaurativa, respecto a la gestión de los conflictos en el contexto educativo debe ser de manera *proactiva y reactiva*; es decir, prevenir y abordar los conflictos para que no escalen a violencias o hechos punibles, así como, la inclusión de un abordaje cuando ocurren violencias o hechos punibles para prevenir la reiteración en el contexto educativo y social-comunitario.

Lo proactivo (prevención) tiene como elemento central el dialogo (víctimas-ofensores/as), las diferencias, la diversidad, la empatía, la responsabilización y el perdón; considera relevantes aquellas formas de solucionar los conflictos que pueden surgir de los mismo (conflictos) y de las

partes en conflicto, junto a las institucionales (ruta de convivencia). Lo reactivo plantea que para la gestión de los conflictos se responda a tres preguntas que den cuenta de la responsabilización, reparación/restauración y reintegración, estas son: ¿Cómo solucionar el conflicto? ¿Cómo reparar el daño? ¿Cómo responsabilizarse y restablecer las relaciones?

Así que, las intervenciones restaurativas en el contexto escolar deben considerar la conducta inadecuada no sólo como el incumplimiento de una norma (y por lo tanto una ofensa a la institución), sino como la ofensa a las personas y a las relaciones entre las personas dentro del contexto escolar, e incluso a la comunidad en la que todos ellos se encuentran (Pulido et al., 2013, p. 388).

Por lo tanto, la Justicia Restaurativa, representa una alternativa a la lógica propia de los sistemas de justicia retributiva, en donde la consideración por los derechos de la víctima y la capacidad de agencia de las partes involucradas o afectadas se posiciona como relevante en el proceso de gestión de conflictos; esta justicia logra entenderse como un escenario que se construye conjuntamente entre las partes para el resarcimiento del daño, la garantía de los derechos y de la convivencia.

En ese sentido, la importancia de la justicia restaurativa en la educación y la escuela, radica en que estas se entienden como posibilitadores de una justicia interesada por las partes, en busca de la reparación integral de la víctima, la responsabilización del ofensor y la reconciliación mediante procesos y prácticas restaurativas para el restablecimiento de los vínculos y la participación de la comunidad, que además, garantice aprendizajes no solo para la resolución de conflictos en la escuela, sino en la vida cotidiana, para una vida en constante relacionamiento.

Por lo tanto, proponer procesos de gestión de conflictos desde un enfoque restaurativo, en el marco procesos y prácticas restaurativas en el contexto educativo y sus políticas institucionales,

exige a las IE y sus miembros un tránsito de lo retributivo a lo restaurativo, tanto en sus formas de relacionamiento, representación y construcción de escuela en sus políticas y acciones de gestión de conflictos o de la convivencia y la concepción de los conflictos, la violencia y la justicia.

Lo anterior, suscita evaluar el componente de atención de la ruta de convivencia escolar para la gestión de los conflictos escolares en el Instituto Técnico de Sabana de Torres [ITES] a partir de interrogarse por ¿Cuál es la pertinencia de el componente de atención de la ruta de convivencia escolar para la gestión de los conflictos escolares del ITES?

1.1. Justificación

Como se ha mencionado, en Colombia existe un desarrollo normativo y de lineamientos técnicos que buscan que la escuela sea posibilitadora de escenarios de garantía de derechos humanos y de la vida en colectivo, es decir, de una convivencia escolar que propenda por aprendizajes para la gestión de los conflictos escolares de forma no violenta y así prevenir la configuración de la violencia y/o hechos punibles en las IE.

Además, la responsabilidad respecto a la gestión de los conflictos, ha escalado al reto del abordaje de las distintas formas de violencia y en ocasiones de hechos punibles que se presentan en las IE entre sus miembros, lo que exige que la educación trascienda la transmisión de conocimientos científicos, teóricos e históricos a pensarse la escuela y el aula como una herramienta para la construcción de estrategias en las que el “conflicto sea visto como una oportunidad de cambio, aprendizaje y de no repetición” (Castellanos Angulo, 2018, pág. 31).

Sin embargo, aunque la normatividad y las instituciones gubernamentales en el país reconozcan la importancia de la escuela en la gestión de conflictos en el contexto educativo, y que,

los lineamientos y guías metodológicas que existen para ello, establezcan modos y maneras de materializar en la práctica una convivencia escolar basada en el respeto, en derechos y deberes; éste es aún un espacio por explorar, sobre todo respecto a que tan aplicable o realizable ha sido esta perspectiva en la política institucional, en el manual de convivencia y en la ruta de convivencia escolar en una IE para la gestión de conflictos, y aún más necesario, entendiendo el manual como acuerdos en comunidad que se establecen de manera autónoma por cada IE (no hay un único manual para todas las escuelas) y de la existencia de la posibilidad de pensarse las formas de relacionamiento entre los actores educativos.

Por lo tanto, el aporte a nivel teórico conceptual al evaluar la ruta de convivencia escolar en el componente de atención para la gestión de los conflictos escolares del ITES, consiste en conocer la pertinencia de su aplicabilidad respecto a su objetivo y en indagar por esos factores que potencian o limitan su desarrollo en un contexto específico. A nivel metodológico, a partir de dicha evaluación, se puede mejorar no solo la ruta de gestión de conflictos escolares, los proyectos institucionales o estrategias que buscan pensarse la convivencia en la IE, sino contribuir a futuro en la mejora de los lineamientos normativos y guías metodológicas dadas por la institucionalidad que rigen el interés por la adecuada convivencia escolar.

Respecto al aporte práctico de esta investigación y del trabajo de aplicación en síntesis con los aportes teórico metodológicos en mención, esta apuesta contribuye en iniciar el tránsito de lo retributivo a lo restaurativo en el ámbito de la justicia y la gestión de los conflictos en la escuela, pues, se pregunta por lo cotidiano en la IE y por las maneras de gestión formales e informales de las situaciones tipo I, II y III, por su pertinencia, así como por la concepción de justicia y las formas de relacionamiento. Lo anterior, con la intención de diseñar una propuesta de gestión de conflictos escolares en el ITES desde el enfoque de justicia restaurativa.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Evaluar el componente de atención de la ruta de convivencia escolar del ITES desde el enfoque de Justicia restaurativa, para la construcción de una propuesta que aporte a la gestión de conflictos escolares.

2.2. Objetivos específicos

Indagar por los factores potencializadores y limitantes que afectan la implementación de la ruta de convivencia escolar, en sus formas de gestión de conflictos.

Identificar las acciones educativas y capacidades instaladas que hay en el escenario escolar que aportan a la gestión de conflictos escolares.

Diseñar una propuesta que aporte a la gestión de conflictos escolares mediante un enfoque de justicia restaurativa en el contexto educativo del ITES.

3. Marco referencial

3.1. Antecedentes

El interés por el abordaje de los conflictos escolares y el planteamiento constante de diferentes perspectivas, formas y herramientas para la prevención de la violencia escolar y en especial la comisión de hechos punibles en IE; como la constante configuración conceptual a nivel jurídico del niño, niña y adolescentes, ha permitido una amplia construcción de conocimientos respecto a alternativas para la resolución de los conflictos en IE, lo que denomina este trabajo gestión de conflictos escolares.

Este apartado busca hacer énfasis en la producción de conocimiento respecto a (i) la gestión de conflictos escolares a través de prácticas restaurativas en el marco de procesos restaurativos y (ii) la evaluación de la pertinencia de la ruta de convivencia escolar para la gestión de los conflictos escolares; partiendo de entender que un proceso restaurativo es macro y que las prácticas se usan en este como una herramienta que permite alcanzar las finalidades restaurativas.

Asimismo, los manuales de convivencia son comprendidos como la forma institucional de gestión de conflictos en las IE, que, además, representa una política institucional y por tanto una forma de justicia. Es importante reconocer las otras formas de impartir justicia que no están contempladas institucionalmente, pero que surgen en la dinámica del conflicto, de las personas en conflicto y de quien orienta la gestión.

El eje principal de interrogación fue la gestión de los conflictos escolares en el ámbito educativo, a partir de la implementación de las prácticas restaurativas en el marco de procesos

restaurativos, a través de gestión de información en bases en datos públicas como *La Red de Revista Científicas de América Latina y el Caribe Redalyc*, *Scientific Electronic Library Oline Scielo*, *Difusión de Alertas en la Red Dialnet*, repositorios institucionales, y Google Académico. La búsqueda se realizó mediante palabras claves como gestión de conflictos escolares, prácticas restaurativas, conflictos, conflictos escolares y enfoque restaurativo.

Se halló en total 3220 artículos lo que se leyeron de manera preliminar (título) y se preseleccionaron 60, de los cuales se descartaron 40 porque no correspondía a la temática de estudio y 5 publicaciones duplicadas en las bases de datos. Los 14 artículos seleccionados cumplen con los criterios de selección: artículos de investigación y/o tesis, escritos en español, escritos en 2012 a 2025 de acceso abierto y en relación con el tema. El material bibliográfico fue organizado en una matriz de registro bibliográfico y se clasificaron por según el método cuantitativo o cualitativo.

Se encontró que hay un predominio de estudios cualitativos frente a los cuantitativos y los mixtos; revisando así: seis (11) cualitativos y dos (2) cuantitativos y uno (1) mixto. Respecto a los cualitativos, se puede observar que los tipos de estudios y técnicas son la revisión documental y bibliográfica, investigación acción, estudios de caso, grupos focales, entrevistas semiestructuradas, registro de observación, grabaciones de video (Zapata, 2017; Carrasco et al., 2016; (Reyes & García, 2015; Pulido et al., 2013; Lozano & Rojas, 2020; Peña, 2008; Llinás & Anibal, 2022; Rea-Rubiano, 2023; Rubiano et al., 2024; Acosta, 2025; Munevar, 2025); en el caso de los cuantitativos se leyeron estudios de tipo correlacional con uso de muestreo probabilístico, aplicación de instrumentos como encuestas y algunos cuestionarios que adaptaron, estos fueron el índice de reactividad interpersonal y la escala táctica de conflictos (Luna & De Gante, 2017; Luna & De Gante, 2015; Osorio & Rodríguez, 2012). La metodología mixta fue un estudio comparativo, con

muestreo probabilístico, la aplicación de la escala de actitudes Likert y una revisión documental (Gil, 2020).

Los temas de discusión que los y las autores (as) desarrollaron según el tipo de metodologías giran en torno a; cualitativos: el conflicto en la geografía humana, como una experiencia de aprendizaje, su papel en la organización escolar, la prevención y las prácticas restaurativas para la gestión de los conflictos; los orígenes, el significado y la implicación de la mediación escolar en las escuelas; y la justicia restaurativa en la escuela, sus beneficios y su relación con la pedagogía; Pedagogía restaurativa resignifica el diálogo en la educación; plantea la validez de las prácticas formales en el aula; reconocen las prácticas restaurativas como herramientas pedagógicas; finalmente, la justicia restaurativa como estrategia que transforma los conflictos y fortalece la paz en el aula (Zapata, 2017; Carrasco et al., 2016; Reyes & García, 2015; Pulido et al., 2013; Lozano & Rojas, 2020; Peña, 2008; Llinás & Anibal, 2022; Rea-Rubiano, 2023; Rubiano et al., 2024; Acosta, 2025; Munevar, 2025).

Los estudios cuantitativos centraron sus discusiones en la gestión de los conflictos a través tácticas como la argumentación y la agresión, y la empatía en relación con los estilos de gestión de los mismos por los y las adolescentes (Luna & De Gante, 2017; (Luna & De Gante, 2015; Osorio & Rodríguez, 2012). El estudio mixto refirió la operatividad de los manuales de convivencia en las IE respecto la convivencia (Gil, 2020).

En ese sentido los elementos de análisis y estudio de los antecedentes aquí referenciados se pueden agrupar en seis aspectos de interés; la mediación escolar, la justicia restaurativa, la pedagogía, la gestión de conflictos escolares y los manuales de convivencia.

La producción de conocimiento respecto a la mediación escolar, reconoce la mediación escolar como una forma de apertura de espacios de solidaridad que pueden aportar a la solución

de conflictos, igualmente, se entiende como una forma predominante en las IE para la gestión de los conflictos, pero se desconoce que está en si es una práctica restaurativa formal. Identifican que hay resistencia por parte de los docentes para entablar diálogos entre voces distintas para el ejercicio de la mediación, pues se percibe como una pérdida de autoridad por parte del profesorado (Pulido et al., 2013; Carrasco et al., 2016).

En ese sentido, respecto al concepto de mediación, se reconoce que esta se logra configurar como una práctica en expansión en el ámbito educativo, como una técnica para la búsqueda de soluciones colaborativas al conflicto, basada en un mediador(a) que facilita el análisis de lo ocurrido y los acuerdos, cuya labor principal es ayudar a entender a las partes y los hechos.

La producción de conocimiento sobre justicia restaurativa, se establece la importancia de la participación de la comunidad en este tipo de justicia para la reconstrucción del tejido social; se entiende como la justicia consensual con la otredad que tiene como elemento central la comunicación horizontal; el proceso disciplinario no es la única salida, pues, en la medida en que los sujetos reconozcan su capacidad para accionar soluciones negociadas; busca reparar el daño y prevenir la repetición del conflicto mediante la consolidación de relaciones armoniosas, enseñando que hay alternativas para la resolución de conflictos, formas no violentas. Finalmente, es un proceso constructivo de alternativa de justicia (Zapata, 2017; Lozano & Rojas, 2020).

Asimismo, en un estudio sobre la justicia restaurativa como estrategia que transforma pacíficamente los conflictos y fortalece la paz en las aulas escolares, se encontró una reducción de la agresividad en las aulas, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en los estudiantes y la mejora de las relaciones entre docentes y alumnos; sin embargo, se identificaron desafíos como la resistencia inicial de algunos actores escolares y la falta de capacitación docente. Este antecedente confirma la pertinencia de la justicia restaurativa como enfoque alternativo a las

prácticas sancionatorias tradicionales, al tiempo que resalta la necesidad de formación continua y compromiso institucional para garantizar su sostenibilidad en la construcción de una cultura de paz en la escuela (Munevar-Sáenz, 2025).

Frente a la pedagogía se produjo conocimiento que refiere que la justicia restaurativa trae consigo la transformación de las prácticas pedagógicas y de la disciplina retributiva a la restaurativa, lo que implica un cambio de paradigma (Zapata, 2017).

En cuanto a la gestión de los conflictos escolares, la provención (prevención) es concebida desde padres, madres y cuidadores (as) como responsabilidad de la institución educativa, en especial del o la docente; expresan la necesidad de incluir en la escuela no solo temas formales, también enseñar sobre paz, lo que exige una gestión pacífica de los conflictos en medio de la diversidad y las formas de relacionamiento. Para lo anterior, parte de entender el conflicto como algo natural por el hecho de ser diferentes y estar en constante interacción; finalmente definen que lo que puede ser negativo es la forma de solucionar el conflicto, más no el conflicto (Reyes & García, 2015).

Por otra parte, se reconoce la agresión y la argumentación como forma de solucionar los conflictos interpersonales por parte de los y las adolescentes; se identifican algunos conflictos en razón a chismes, burlas, formas de pensar distintas, trabajos en equipos (tareas) o comportamientos en el aula. Los conflictos tienen la posibilidad fortalecer las relaciones y mejorar la convivencia escolar; respecto a la empatía y su relación con la gestión de los conflictos, se puede referir que las mujeres se ubican más desde esta perspectiva de preocupación empática y empatía global que los hombres, lo que determina la capacidad de resolución de conflictos de manera pacífica o no (Reyes & García, 2015; Luna & De Gante, 2015; Peña, 2008).

Respecto de los manuales de convivencia y su operacionalización en las instituciones Educativas, se parte de entender que estos deben ser una construcción colectiva de acuerdos entre la comunidad educativa (Osorio & Rodríguez, 2012); sin embargo, las discusiones refieren que su pretensión se centra en el control disciplinar y deja de lado la promoción y garantía de los derechos y valores como el respeto, autonomía, libertad, tolerancia y la inclusión de la diferencia. Obviado así, la necesidad de la formación humana y se instrumentalizan en la norma y no en procesos pedagógicos.

En cuanto a las tensiones frente al enfoque retributivo y sus alcances en la consolidación de la convivencia escolar. Rubiano et al. (2024) en los resultados evidencian que, aunque la Ley 1620 de 2013 promueve instancias restaurativas para la resolución de conflictos, en la práctica muchas instituciones siguen privilegiando lógicas sancionatorias; sin embargo, también se documentaron experiencias exitosas en las que los docentes lograron implementar prácticas restaurativas que fortalecieron el diálogo, la corresponsabilidad y la reparación del daño. Este antecedente permite comprender las limitaciones de la institucionalización normativa cuando no va acompañada de transformaciones culturales profundas, a la vez que ofrece referentes de cómo las prácticas restaurativas pueden convertirse en herramientas pedagógicas para interrumpir dinámicas punitivas y promover una cultura de paz en la escuela.

También se encontró que el círculo restaurativo como práctica restaurativa promueve el aprendizaje de valores como el respeto y la responsabilidad, fomenta la escucha activa y el diálogo, y transforma el rol docente de juez a mediador; sin embargo, también se identificaron limitaciones relacionadas con la falta de participación de las familias, el riesgo de convertir los círculos en protocolos disciplinarios y las dificultades de tiempo y escucha efectiva. Este antecedente permite reconocer la importancia de los círculos restaurativos como herramienta pedagógica en la gestión

de conflictos escolares y al mismo tiempo alerta sobre los desafíos que enfrenta su institucionalización para que no se desvirtúe su sentido reparador y comunitario (Acosta, 2025).

Sobre la pedagogía restaurativa orientada a la recuperación del tejido social en el posconflicto colombiano, se encontró que, la pedagogía restaurativa se consolida como un proceso colectivo e interdisciplinario que permite resignificar la educación desde el diálogo, la reconciliación y la sanidad integral de las víctimas, superando las limitaciones de modelos pedagógicos previos que no habían abordado de manera directa las secuelas del conflicto. Este estudio ofrece un referente clave sobre cómo las prácticas restaurativas, cuando se insertan en el ámbito educativo, pueden contribuir no solo a la convivencia escolar sino también a la reconstrucción social, fortaleciendo la idea de la escuela como espacio de paz y reparación simbólica (Llinás & 2022).

Acerca de la implementación de prácticas restaurativas formales en informales en el contexto educativo, se evidenció que las formales cuentan con un sólido respaldo empírico respecto a su efectividad para mejorar la convivencia y disminuir la violencia; no obstante, persisten limitaciones teóricas y epistemológicas, especialmente en torno a la escasa exploración de las prácticas restaurativas informales y a la falta de participación de las familias y de los propios estudiantes en los procesos de investigación. Este antecedente permite reconocer que la justicia restaurativa en la escuela es un campo aún en construcción, lo que abre la posibilidad de que la propuesta investigativa contribuya a cerrar brechas epistemológicas y metodológicas mediante la articulación de enfoques participativos que fortalezcan la cultura de paz y la gestión dialógica de los conflictos (Rea-Rubiano, 2023).

A partir de la revisión de los artículos y la búsqueda de información, se identifica la necesidad de investigar sobre: (i) las razones por las cuales los padres, madres y cuidadores(as)

atribuyen exclusivamente a la escuela la responsabilidad de educar para la convivencia, tanto escolar como social; (ii) las prácticas restaurativas formales e informales, distintas de la mediación, que pueden implementarse en las instituciones educativas; (iii) las estrategias que permitan transformar la mediación en una práctica restaurativa formal dentro de la escuela; (iv) el análisis de los manuales de convivencia como una forma de justicia y política institucional; (v) el diseño de guías o propuestas para incorporar la justicia restaurativa en el PEI y en los manuales de convivencia; y (vi) los elementos que faciliten incluir en el currículo enfoques que promuevan el tránsito de lo retributivo a lo restaurativo en las instituciones educativas.

3.2. Marco teórico conceptual

3.2.1. Bases para el fundamento teórico conceptual

Este proceso de conocimiento se sitúa en el enfoque cualitativo y se posiciona en el paradigma interpretativo. Según Nani (2012):

En este tipo de diseños investigativos, el conocimiento resulta de una construcción colectiva, interviniendo las subjetividades, y más aún, las creencias y los valores de las personas que participan en la actividad investigativa, de forma tal que el mundo social es construido y reconstruido por los individuos participantes, a lo cual habría que agregar el necesario componente crítico para lo que atañe a la investigación acción (p. 3).

Dicho posicionamiento paradigmático, se centra en el interés de orientación y ubicación, que “busca orientar la práctica personal y social dentro de un contexto histórico que se vive. Ese

tipo de interés también produce reflexión científica seria y disciplinada. A este interés lo llama la Escuela de Frankfurt interés práctico o interés práxico” (Vasco, 1985, p. 4).

Resulta clave para este trabajo, partir del mundo de lo cotidiano con y quienes están en la práctica o praxis de la situación problematizada, que hace parte de un contexto específico. Lo histórico, se comprende como el proceso que construye socialmente la realidad y los sujetos, pero también, con cómo los sujetos construyen a partir de la socialización de esa realidad o esa historia de ahora y la venidera, en la que ocurren reproducciones o rupturas, legitimación o deslegitimación de lo que se ha instituido socialmente.

Para Berger & Luckmann (1968) el mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecida como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos (p. 35); la realidad de la vida cotidiana se presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que es compartido con otros (p. 38).

Es decir, para este paradigma, la realidad se supone que es inseparable del proceso a través del cual las personas reconocen y describen su realidad. Esta posición epistemológica no significa ignorar los aspectos situacionales, sociales y culturales que limitan y constriñen a las personas en la vida diaria. Simplemente, se trata de asumir que esos factores limitativos no configuran necesariamente la actividad y el pensamiento de los seres humanos y que esos factores son también producto de la praxis humana (González, 2001, p. 231).

Esta fundamentación reconoce las subjetividades e intersubjetividades y propone la comprensión del mundo desde los sujetos, a partir de cómo éstos insertan el mundo a sus realidades

individuales y colectivas, pero también, cómo desde la interacción, el relacionamiento y la intersubjetivación las personas construyen realidades en el mundo.

Por lo tanto, el conocimiento interpretativo implica una colaboración entre el investigador y los participantes, una de cuyas consecuencias puede ser la mejora de la acción y de las perspectivas que poseen los actores sociales sobre su propia existencia, sobre su praxis y sobre el contexto de su vida cotidiana. La investigación interpretativa, desde este punto de vista, es decididamente democrática (González, 2001, p. 238), estableciendo una relación horizontal sujeto-sujeto (investigador-participantes) mediada por el lenguaje, el diálogo y la reflexión.

Lo anterior, suscita para el interés de este trabajo, interrogarse colectivamente en una relación sujeto-sujeto, por lo cotidiano en la institución educativa [IE], respecto a la pertinencia de la ruta de convivencia escolar para la gestión de los conflictos, convocando elementos como la historia, el contexto, la realidades, los conflictos, los sujetos en conflicto, los demás miembros de la institución y las políticas institucionales para la gestión de conflictos y la garantía de una adecuada convivencia escolar.

Asimismo, sugiere la importancia de reconocer la existencia o no, de formas no institucionales para la resolución de los conflictos, aquellas, que surgen de la praxis, es decir, de la misma dinámica del conflicto, de las capacidades instaladas en las personas que gestionan el conflicto, de las partes en conflicto, y que, además, pueden ser posibilitadoras de solución al mismo.

Para ello, este estudio propone realizar una investigación acción [IA] sustentada en el socio constructivismo, en la teoría socio constructivista. “La IA es un método de investigación que algunos consideran una práctica sistemática para construir conocimiento y formas de conocer. Tiene la particularidad de ser realizado por las personas involucradas en el problema a investigar”

(Chaves et al. , 2010, p.22). Es decir, que en coherencia con el diseño cualitativista de investigación, la IA considera relevante la participación de los actores involucrados en la problematización (reflexión) y la búsqueda de solución o cambio del fenómeno social que se aborda (acción).

Por lo tanto, posiciona al investigador(a) como facilitador(a) del proceso y la participación de la población como co investigadores, a partir del establecimiento de una relación horizontal y reciproca, mediada por el lenguaje y la toma de decisión compartida; buscando de esta forma la construcción colectiva de conocimiento para la acción, puesto que, según Saltos et al (2018):

La IA es vista como una investigación introspectiva combinada o colectiva. Su objeto es el mejoramiento de la racionalidad y la justicia en las prácticas educativas o sociales, pero al mismo tiempo ayudan a la comprensión de tales prácticas y de las situaciones en que éstas se producen (p. 150).

Asimismo, en congruencia con el enfoque y el tipo de investigación, Según Colmenares & Piñero (2008):

La concepción ontoepistémica socioconstructivista de la realidad social, genera espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativas dentro y fuera del aula (p. 99).

El modelo o teoría socioconstructivista o el constructivismo socio cultural, propone un sujeto activo, que interactúa con el entorno y que modifica el conocimiento de acuerdo a las restricciones internas y externas. Que es capaz de construir significados culturales, a partir de una determinada forma de organización social (Serrano & Pons, 2011).

Este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas. La intersubjetividad, la compartición de códigos compartidos y la co-construcción con aceptación de la asimetría pueden lograrse porque, por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido (Serrano & Pons, 2011, p. 5).

Lo que posibilita conocer cómo se manifiesta el fenómeno de la gestión de conflictos en la institución educativa [IE], conocimiento que puede orientar el diseño de una propuesta de gestión de conflictos en el ITES. Para ello, se parte de las categorías conceptuales del estudio, que, a su vez, comprenden las dimensiones a conocer, estas son, ruta de convivencia escolar, gestión de conflictos desde el enfoque de justicia restaurativa, los conflictos escolares y la violencia escolar, potencializadores y limitantes de la implementación del componente de atención de la ruta y las acciones educativas y capacidades instaladas para la gestión de conflictos escolares.

Asimismo, la propuesta parte de reconocer que el abordaje adecuado de “un conflicto tiene el potencial de fortalecer las relaciones y de mejorar la convivencia entre los individuos. Mientras que, un conflicto manejado inadecuadamente puede tender a escalar en intensidad, e incluso tener el potencial de desencadenar hostilidad y agresiones” (Luna & De Gantes, 2017, p. 28).

3.2.2. Ruta de convivencia escolar

Esta también es denominada como la Ruta de Atención Integral [RAI], la cual, puede comprenderse, como una herramienta de acción para solucionar situaciones de convivencia, que

busca minimizar los factores de riesgo y que mejoren los ambientes escolares (Ospino & Toloza, 2017).

Asimismo, la RAI para la convivencia escolar define los procesos y protocolos que deberán seguir las entidades e instituciones que confirman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (Ley 1620, 2013, p. 10).

La ruta está estructurada en cuatro componentes, estos son: promoción, prevención, atención y seguimiento. La promoción, refiere el continuo mejoramiento de la convivencia escolar para el adecuado ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivo. La prevención, se centra en abordar los comportamientos o factores que pueden derivar en la no garantía o el obstáculo para el ejercicio de los derechos en el contexto educativo. El de atención, implica la intervención o la forma de gestionar las situaciones que afectan la convivencia escolar, la garantía y el ejercicio de los derechos. Finalmente, el ultimo componente, constituye las formas de seguimiento y evaluación a las acciones que son implementadas para la promoción, prevención y atención.

Es importante referir, que las situaciones que son denominadas tipo I, II y III, son aquellas que el Ministerio de Educación Nacional y las instituciones de educación básica, media y secundaria, han categorizado para referir a los conflictos y violencias escolares que se presentan en el contexto educativo, así como para orientar los procesos y protocolos para su abordaje desde las entidades e instituciones que involucra la ley 1620 de 2013.

3.2.3. Gestión de conflictos escolares desde el enfoque de justicia restaurativa

Este trabajo comprende que la gestión son las formas que se utilizan para el abordaje o resolución de los conflictos o violencias escolares, que desde el enfoque restaurativo [ER] pueden ser retributivas o restaurativas, siendo esta última la propuesta del enfoque en mención.

Según Albertí & Pedrol (2017):

El ER plantea la superación del modelo o la forma punitiva (retributiva) de gestionar el conflicto, pero también la gestión de las relaciones de manera más horizontal, democrática y participativa (pág. 52). El modelo punitivo o retributivo, se centra en el castigo, la sanción y el control como la forma de gestionar el conflicto; además, potencia la no responsabilización y la mentira con la condición de que si uno reconoce los hechos puede conseguir no ser castigado. Mientras que lo restaurativo busca la resolución de problemas de manera colaborativa, responsabilizadora y reparadora (p. 56).

Estas formas de gestión de conflictos, como se mencionó en el planteamiento del problema, surten unas diferencias en sus formas de abordar el conflicto en el contexto escolar; el retributivo prioriza la gestión desde la figura del juez o docente a cargo de aplicar la ruta y no otorga un rol participativo a las partes en conflicto, así como no tiene presente las necesidades del ofensor y la víctima, pues, se enfoca en la acción sancionadora y da por sentada ésta como la solución del mismo desde su postura y no desde las partes en conflicto.

Lo restaurativo centra la gestión en el restablecimiento de las relaciones que son afectadas por el conflicto, a partir de interrogarse por las necesidades de las personas involucradas para lograr la responsabilización y la reparación; lo que suscita la participación, la escucha y la toma de decisiones no solo de las partes en conflicto, sino de quienes están orientando la gestión.

3.2.4. Los conflictos escolares y las violencias escolares

Los conflictos y las violencias se comprenden como dos conceptos distintos, pero que, de alguna forma están interrelacionados, puesto que, un conflicto que no sea gestionado a fin de una resolución asertiva, puede escalar al ejercicio de violencia.

A su vez, Esteve & Jordán (2001) plantean que,

No es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusiones y necesidades de abordar el problema; la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación (p. 82).

Es decir, la violencia escolar puede llegar a constituir una forma de gestionar el conflicto escolar, así como una infracción a la ley penal denominada en la institución educativa como situación tipo III.

Además, “la violencia escolar es pluralizada y puede evidenciarse en diversas manifestaciones” (Echeverri et al, 2013, p. 123), “se refiere en sí a las interacciones en el contexto de la institución educativa, mediadas por la violencia y el daño como mecanismos para la solución de conflictos que no se han resuelto de manera eficiente” (Baeza y Sandoval, 2011 citado en Echeverri et al, 2013, p. 124). Dichas interacciones se presentan en las formas de relacionamiento que vincula a los miembros del escenario educativo, es decir, entre estudiantes, docentes y docentes-estudiantes.

3.2.5. Potencializadores y limitantes de la implementación del componente de atención de la ruta

La palabra potencializadores viene del verbo potencializar, que puede ser comprendida como aquellos factores que promueven o potencian la implementación del componente de atención de conflictos escolares de la ruta de convivencia escolar, mientras que, los limitantes, hacen referencia a las limitaciones o dificultades que se presentan en la implementación de componente de atención de la ruta de convivencia escolar en la gestión de los conflictos.

3.2.6. Acciones educativas y capacidades instaladas para la gestión de conflictos escolares

Por acciones educativas se entiende aquellas actividades o procesos que se implementan en la institución educativa que puedan fortalecer el componente de atención de la ruta de convivencia escolar para la gestión de conflictos escolares.

Las capacidades instaladas se comprenden posicionando a los miembros de la comunidad educativa, en el lugar de personas que pueden contar con capacidades, habilidades, portadoras de saber científico (estudios formales e informales) y saber popular (experiencia) que pueden aportar a la gestión de los conflictos escolares en la institución.

3.2.7. Justicia escolar: tensiones entre enfoques retributivos y restaurativos

En el ámbito escolar colombiano, las concepciones de justicia han estado históricamente atravesadas por un enfoque retributivo, en el cual el castigo se entiende como la principal vía para corregir conductas que atentan contra la convivencia. Este modelo, heredado de una racionalidad disciplinaria, se ha sustentado en la idea de “dar un mal por otro mal”, privilegiando la sanción

sobre el reconocimiento y la reparación del daño (Márquez, 2007). De esta manera, expulsiones, suspensiones y otras medidas punitivas han reforzado la exclusión y el estigma hacia los estudiantes, reproduciendo dinámicas sociales de segregación y violencia que poco contribuyen a la formación integral o a la resolución pacífica de los conflictos.

En contraste, el enfoque restaurativo propone una transformación sustancial en la manera de comprender la justicia escolar, dado que, desde esta perspectiva, el conflicto se concibe como una oportunidad de aprendizaje y no únicamente como una falta que requiere castigo. La justicia restaurativa prioriza la reparación del daño, la responsabilidad activa del agresor y la inclusión de la comunidad educativa en los procesos de reconciliación (Wachtel, 2013). Así, prácticas como los círculos de diálogo que lleguen a acuerdos restaurativos buscan fomentar la empatía, la comunicación y el respeto, posibilitando que tanto víctimas como ofensores participen activamente en la construcción de soluciones y en la restauración del tejido social (Márquez, 2007).

La tensión entre ambos enfoques se hace evidente en las instituciones educativas, donde coexisten discursos que oscilan entre la sanción punitiva y la apuesta por la reparación; mientras el modelo retributivo refuerza la idea de autoridad vertical y exclusión del infractor, el restaurativo plantea la democratización de las relaciones escolares y la construcción de una cultura de paz desde la cotidianidad (Zapata, 2017). No obstante, transitar hacia prácticas restaurativas implica superar resistencias arraigadas en creencias docentes y culturales que legitiman la punición como única forma válida de justicia. Es por ello, que el reto consiste en que la escuela asuma el conflicto como un escenario pedagógico y ético, en el que se enseñe a los estudiantes no solo a cumplir normas, sino a comprender y reparar el impacto de sus acciones en los demás.

3.2.8. *Perspectivas críticas sobre la institucionalización de la justicia restaurativa en la escuela*

Si bien la justicia restaurativa se presenta como una alternativa valiosa frente a los enfoques sancionatorios tradicionales, diversos análisis advierten que su incorporación en la escuela corre el riesgo de convertirse en un mecanismo solamente procedimental cuando no se acompaña de una transformación profunda en las relaciones de poder. En el contexto colombiano, la Ley 1620 de 2013 impulsó la creación de comités y protocolos de convivencia que promueven estas prácticas. Sin embargo, estudios han mostrado que la sola imposición normativa no logra transformar las dinámicas culturales y disciplinarias arraigadas en las instituciones educativas, lo que conduce a una aplicación formalista y desvinculada de los principios éticos y comunitarios que fundamentan la justicia restaurativa (Builes y Puerta, 2021).

De igual forma, al institucionalizar la justicia restaurativa sin un cambio en las estructuras jerárquicas, persiste la tensión entre la autoridad escolar y la participación activa de estudiantes, familias y comunidad. Como lo señala Ramírez (2019), en la práctica cotidiana los Comités Escolares de Convivencia suelen reproducir lógicas sancionatorias y generar efectos intimidatorios, en lugar de constituirse en escenarios genuinos de diálogo. De este modo, la justicia restaurativa puede ser percibida como una estrategia de control institucional que, aunque revestida de un lenguaje conciliador, no logra romper con los imaginarios de impunidad o con la centralidad de la sanción como vía legítima para restablecer el orden.

Las perspectivas críticas enfatizan que el verdadero potencial de la justicia restaurativa en la escuela radica en su capacidad para transformar las relaciones de convivencia desde una ética compartida y no únicamente desde la gestión de casos aislados. Para ello, se requiere un cambio cultural que involucre prácticas cotidianas de reconocimiento, participación y corresponsabilidad

entre todos los actores escolares; de lo contrario, la justicia restaurativa corre el riesgo de reducirse a una moda pedagógica o a un requisito legal sin mayor impacto en la construcción de ciudadanía democrática ni en la prevención de violencias escolares (Ramírez, 2019).

3.2.9. Conflicto escolar, cultura de paz y prácticas restaurativas

El conflicto escolar es una manifestación natural de la vida en comunidad y en consecuencia, no debe entenderse únicamente como un problema a erradicar, sino como una oportunidad pedagógica para el aprendizaje social y emocional. En el ámbito educativo, los conflictos surgen de las diferencias de intereses, expectativas o valores entre los actores de la comunidad, y su gestión inadecuada puede derivar en violencia, acoso o indisciplina que afectan la convivencia y el clima escolar (Sánchez y Ahumada, 2022). Cuando se aborda el conflicto desde una mirada formativa implica reconocerlo como un espacio donde los estudiantes desarrollan competencias ciudadanas y socioemocionales que fortalecen sus capacidades para el diálogo, la empatía y la resolución pacífica de las diferencias.

Desde esta perspectiva, la construcción de una cultura de paz en la escuela requiere trascender las respuestas punitivas y disciplinarias tradicionales; en la medida que la paz no se limita a la ausencia de violencia, sino que se consolida como un proceso activo de construcción de vínculos democráticos y respetuosos. De este modo, la escuela está llamada a convertirse en un espacio donde se promuevan valores como el respeto, la tolerancia y la justicia, integrados en la vida cotidiana y en los procesos pedagógicos (Delors, 1996). De esta forma, el conflicto se convierte en un insumo para la formación de ciudadanía crítica y responsable, que reconoce la diversidad como riqueza y apuesta por la resolución pacífica de los desacuerdos.

En coherencia con lo anterior, las prácticas restaurativas se constituyen en un puente entre el reconocimiento del conflicto y la consolidación de una cultura de paz; estas prácticas, a través de estrategias como círculos de diálogo o reuniones restaurativas, interrumpen las lógicas sancionatorias de la escuela y abren espacios para que víctimas, ofensores y comunidad participen en procesos dialógicos y reparadores (Sánchez y Ahumada, 2022). Al priorizar la responsabilidad compartida, la reparación del daño y la reconstrucción de las relaciones, las prácticas restaurativas no solo solucionan casos puntuales, sino que también fortalecen el tejido social escolar, generando aprendizajes significativos que contribuyen a la convivencia armónica y a la prevención de futuras violencias.

3.3 Marco normativo

Este apartado busca poner a conversar la normatividad del Sistema de Protección Integral, el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescente y la política educativa del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, junto a la problematización de la convivencia escolar en las IE, con el fin de denotar su relación e interacción en el campo de la praxis. No pretende hacer un listado de normas, sino hallar su convergencia, importancia y aportar para la búsqueda de lineamientos y alternativas de gestión de conflictos desde un enfoque restaurativo, por lo tanto, desde la concepción de justicia restaurativa en el contexto educativo del ITES.

Para ello, es importante referir las implicaciones que los conflictos escolares, las violencias y hechos punibles tiene en las IE en relación con los derechos y deberes humanos desde una visión normativa; seguido, se hace necesario entender la justicia restaurativa en lo penal y las acciones institucionales dispuestas por las entidades estatales parte y la Política Nacional de Justicia Juvenil

Restaurativa, con el fin de, posicionar la posibilidad de referir el enfoque restaurativo para la gestión de conflictos escolares desde la concepción de justicia restaurativa.

En ese sentido, en Colombia la convivencia escolar se ha convertido en un asunto de interés público, debido a las situaciones de conflicto que pueden derivar en delitos en el contexto educativo, en especial aquellas que atentan contra el desarrollo integral, la figura de protección integral y la prevalencia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de protección especial; que además, hace un llamado al rol de corresponsabilidad que otorga la constituyente del 91 al Estado, la familia y la sociedad para la adecuada protección, garantía y restablecimiento de los derechos de los menores.

Cuando una situación de conflicto en una institución educativa [IE], se convierte en un espacio para la comisión de un delito que vincule personas menores de 14 años, éste será sujetado al sistema de protección integral para la verificación y el restablecimiento de derechos; pero si una persona entre los 14 años y menor de 18 años está implicada en un delito, hay un carácter vinculante entre el sistema de protección integral y el sistema de responsabilidad penal para adolescentes [SRPA], es aquí, donde el marco jurídico establece según el artículo 140 del Código de la Infancia y la Adolescencia que:

En materia de responsabilidad penal para adolescentes las medidas que se tomen son de carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral. El proceso deberá garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño (Ley 1098, 2006).

Al respecto, la Política Pública Nacional de Justicia Juvenil Restaurativa [PPNJJR], refiere que, para la aplicación del principio de protección integral a los menores de 18 años en conflicto

con la ley penal, el marco normativo establece un conjunto de reglas fundamentales que determinan la respuesta que debe brindar el Estado al problema de la delincuencia juvenil.

Las reglas más importantes son: énfasis en la prevención, derecho penal como último recurso, excepcionalidad de las medidas privativas de la libertad y sustitución de las sanciones privativas de la libertad. Igualmente, que el proceso del SRPA deba garantizar la justicia restaurativa, la verdad y la reparación del daño; exige y plantea desde el avance normativo el reconocimiento de la víctima a través del derecho a la verdad, a la justicia y la reparación individual y colectiva (PPNJJR, 2021).

Según lo anterior, para el caso de las situaciones tipo I y II en IE, no aplica la implementación formal del programa de Justicia Juvenil Restaurativa [JJR] en el ámbito tipo I, puesto que no constituyen un hecho punible que amerite la vinculación del o la adolescente al Sistema de protección integral y al SRPA. Sin embargo, dichas situaciones son contempladas como parte del interés y la normatividad del Sistema de Convivencia Escolar, y además, la PPNJJR plantea la necesidad de prevenir que estas situaciones escalen a violencia escolar o a un hecho punible.

Por lo tanto, el programa de justicia juvenil restaurativa [JJR] en Colombia y para el caso de las IE, tiene espacio para su desarrollo en el abordaje de conflictos por situaciones tipo III, cuya intención es prevenir la reiteración de los hechos punibles y ser una alternativa al derecho penal y las sanciones privativas de la libertad. La guía metodológica para la implementación del programa de JJR, desarrollada por el Minjusticia y la OIM, en su capítulo III, establece la ruta del proceso restaurativo y en ella las prácticas restaurativas como el medio para lograr los fines restaurativos en situaciones tipo III en IE. Asimismo, incluye un componente de prevención del delito desde el que se pueden abordar IE.

El decreto 1965 de 2013² en el artículo 40 clasifica en tres tipos las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. Situaciones tipo I, corresponde a conflictos manejados inadecuadamente que inciden negativamente en el clima escolar, que no generan daños ni al cuerpo ni a la salud. Situaciones tipo II, comprende la agresión escolar y el acoso escolar que no revistan las características de un delito, que se den de manera sistemática y que causen daño al cuerpo o la salud sin generar incapacidad. Situaciones tipo III, son sucesos de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro 11 de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente (Decreto 1965, 2013).

Referir un abordaje a dichas situaciones desde un enfoque restaurativo y no desde la JJR en el marco del sistema de protección y penal, suscita prácticas y procesos restaurativos como alternativas para la gestión de conflictos en el marco del contexto educativo y sus políticas institucionales, así pues, la IE, sus docentes directivos, docentes y padres, madres, cuidadores y cuidadoras como corresponsables, deben velar por la figura de protección especial de los y las estudiantes para la garantía de sus derechos.

Exige entonces, a la IE y sus actores un tránsito de lo retributivo a lo restaurativo en sus políticas institucionales, en su ruta y estrategias para la gestión de conflictos, en la concepción de los conflictos, la violencia y la justicia, pues, aunque no se pueda aplicar el programa de JJR en situaciones tipo I y II, si es posible desarrollar prácticas restaurativas no formales para la gestión

² Decreto por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar."

de los conflictos; sin embargo, la apuesta del trabajo de aplicación es que el concepto de justicia restaurativa tenga cabida en el escenario formal de gestión de conflictos escolares en las IE.

Por lo tanto, este proyecto de investigación parte de entender los manuales de convivencia como la forma institucional de gestión de conflictos en las IE, y que estos, deben ser una construcción colectiva de pactos para la garantía de la armonía en la convivencia escolar, y que, además, representan una política institucional exhortada a dar cabida a la justicia restaurativa.

Como lo señala Ministerio de Educación Nacional (2013), en el Decreto 1965 en su artículo 29:

Las medidas pedagógicas y las acciones que contribuyan a la promoción de la convivencia escolar, a la prevención de las situaciones que la afectan y a la reconciliación, la reparación de los daños causados y el restablecimiento de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo cuando estas situaciones ocurran (p .5).

En ese sentido, se reconoce la existencia de escenarios escolares para la justicia restaurativa, como el proyecto educativo institucional PEI, que define y establece la esencia, el funcionamiento y la dinámica de los colegios; proyecto al que está sujeto el manual de convivencia entre otros. De igual forma, se comprende la posibilidad de existencia de maneras de gestionar los conflictos en el conflicto, en las partes involucradas, el contexto y demás miembros de la IE que no están formalizadas y que pueden formar parte de una propuesta de gestión de conflictos escolares desde la concepción de la justicia restaurativa.

4. Metodología

El presente trabajo se sitúa en el enfoque cualitativo de investigación, desde el paradigma interpretativo, a fin, de desarrollar una investigación acción de modalidad práctica para conocer la pertinencia del componente de atención de conflictos de la ruta de convivencia escolar del ITES.

El método cualitativo ha revalorizado al ser humano concreto como objeto central de análisis, puesto que, centra su interés en el mundo social en el que participa el sujeto, el mundo de significaciones en donde el mismo interviene, llenando los significados con su experiencia personal, abordando el mundo subjetivo, logrando así una visión holística de la realidad (Mejía, 2004, p. 279).

Lo anterior, implica la participación del sujeto inmerso en el fenómeno que se va a abordar, a fin de dar cuenta de esta realidad mediante su experiencia vital, en relación con el contexto situado donde éste ocurre, es aprendido y es compartido. Asimismo, suscita al investigador el carácter dialógico y dispuesto a la interpretación del fenómeno mediante la comprensión de la descripción de las experiencias, la inmersión en el mundo cotidiano de los sujetos y el establecimiento de intersubjetivación entre ambos para la interpretación.

En ese sentido, Alfred Schutz nos exhorta a concebir que “la realidad de lo real está constituida por el sentido de nuestras experiencias y no por la estructura ontológica de los objetos” (Falla & Gómez, 2018, p. 13).

Latorre (2005) refiere que la investigación- acción práctica implica transformación de la conciencia de los participantes, así como cambio en las prácticas sociales. La persona experta es

un consultor del proceso, participa en el dialogo para apoyar la cooperación de los participantes, la participación activa y las prácticas sociales (pág. 30).

En el campo de la educación la investigación acción, según Kemmis (como se citó en (Saltos et al., 2018):

Se reconoce como participativa y de naturaleza colaborativa, que orienta la praxis a través de un proceso de aprendizaje sistemático, es introspectiva en especie de espiral por cada etapa, busca aproximar el objeto de la investigación y colaborar para el logro de los cambios sociales prácticos deseados, implica un registro, recopilación y análisis de los juicios propios, y además, se considera un proceso político, ya que implica cambios que pueden afectar a las personas (p. 154).

Respecto a las etapas metodológicas, existen diversos acuerdos en investigadores(as) y una variedad de denominaciones que hacen referencia a una misma etapa, por ejemplo, la etapa preparatoria, también es llamada planificación. Para este trabajo abordaremos las etapas propuestas por Mejía (2014), estas son: (I) preparación de la investigación, (II) trabajo de campo, (III) análisis de datos y (IV) resultados. Las cuales, corresponden en su orden a las etapas propuestas por Kemmis en la investigación acción, estas son planificar, actuar, observar y reflexionar.

Tabla 1.*Etapas metodológicas de la Investigación Acción*

Etapas metodológicas			
Preparación de la investigación. (Planificación)	Trabajo de campo (Actuar)	Análisis de resultados (Observar)	Resultados (Reflexionar)
Esta fase consiste en definir y diseñar la investigación. Se espera:	Se espera:	Se espera:	Se espera:
-Definición del planteamiento del problema, la pregunta de investigación y los objetivos.	-Organización del ingreso al campo. -Ingreso y trabajo en campo. -Construcción de los instrumentos de recolección de información. -Recolección de información.	-Transcripción de la información. -Organización de la información. -Sistematización de la información. -Categorización de la información. -Interpretación de resultados. -Informe de resultados.	-Socialización de los resultados. -Motivar el desarrollo colectivo de su discusión. -Construcción de la propuesta que motiva el cambio práctico.
-Definición de las orientaciones epistemológicas, de los marcos de referencia y del apartado metodológico.			
-Definición de la postura ética.			

Nota: Adaptado de Mejía (2014).

4.1. Muestreo y tipo de muestreo

Se define un muestreo intencional, “en el que cada unidad o conjunto de unidades es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda

y detallada sobre el asunto de interés para la investigación” (Martínez, 2012, p. 615). Sin obviar la voluntariedad de las partes, es decir, que la participación de los actores está atravesada por el interés en el proceso de conocimiento y fenómeno a reflexionar.

De acuerdo con el objetivo central de este proceso de conocimiento y a la previa inmersión en campo, se define realizar la investigación con docentes y docentes directivos, estudiantes y padres, madres o cuidadores(as) de familia de la comunidad educativa del ITES. Para la vinculación al proyecto, se estipulan unos criterios de selección y participación de acuerdo con cada grupo poblacional.

4.1.1. Criterios de selección, vinculación y participación

Se identifican tres actores claves dentro del proceso de investigación, así como en la dinámica de diseño de la propuesta de intervención: docentes y directivos docentes, estudiantes y padres, madres o cuidadores, cada uno de estos actores con características particulares que responden a los siguientes criterios de selección.

Docentes y directivos docentes: se determina que deben ser miembros del Comité de Convivencia Escolar. También pueden participar quienes sin necesidad de ser miembros del Comité hayan formado parte de la activación y desarrollo del componente de atención de los conflictos escolares seleccionados para este proceso de investigación y/o hayan contribuido desde su rol docente.

Estudiantes: se requiere la participación de aquellos que hayan hecho uso de la ruta de atención a conflictos escolares del colegio, ya sea en calidad de ofensores o de víctimas, y que correspondan a las partes implicadas en los casos seleccionados (tipos I, II o III). También se

incluyen quienes hayan ejercido durante un año los roles de personero(a) o presidente(a) del Consejo de Estudiantes, en su calidad de miembros del Comité de Convivencia Escolar. Asimismo, podrán participar estudiantes identificados con liderazgo y habilidades que favorezcan la gestión de conflictos y la construcción de propuestas.

Padres, madres, cuidadores y cuidadoras: el representante ante el Comité de Convivencia Escolar y/o quienes hayan acompañado en calidad de tutores a estudiantes que hayan hecho uso del componente de atención de conflictos escolares del colegio.

4.2. Técnicas de recolección de información

Para el desarrollo de la investigación, se establece inicialmente diseñar y aplicar entrevistas semiestructuradas y grupos focales para la recolección de datos, decisión sujeta a los requerimientos del proyecto. La cantidad y periodicidad de las mismas, fueron definidas por el proceso mismo y el equipo investigador. Los grupos focales serán desarrollados con docentes y directivos docentes y estudiantes, mientras que, las entrevistas están dirigidas a estudiantes, miembros del Comité de Convivencia Escolar, padres, madres, cuidadores y cuidadoras.

Para el reconocimiento previo del contexto e inicio de la propuesta de investigación acción, se realizó un contacto inicial con el coordinador de convivencia, la psico-orientadora y la rectora del colegio, con el fin, de motivar la participación del colegio, de reconocer intereses y de tener acceso a este y la comunidad educativa, para así realizar un primer grupo focal con docentes y directivos que permitiera reflexionar, retroalimentar y co construir la propuesta de conocimiento. En este grupo, el único criterio de participación fue ser docentes y docentes directivos de la Institución Educativa.

4.3. Categorías a priori o teóricas

A continuación, se presentan las categorías apriorísticas definidas para el desarrollo del proceso de conocimiento. Según Cisterna (2005):

Las categorías denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, detallan dicho tópico en microaspectos. Las categorías y subcategorías apriorísticas son construidas antes del proceso recopilatorio de la información (p. 64).

Estos tópicos surgen dentro de la investigación a partir de la formulación de los llamados “objetivos”, tanto de aquellos de tipo general, que son una inversión de las preguntas de investigación en términos de finalidades, como de aquellos denominados como “específicos”, que desglosan y operacionalizan los primeros (p. 65).

En ese sentido, para la construcción de las categorías se debe recurrir a la definición previa del ámbito temático y problema de investigación, lo que suscita plantear los tópicos, es decir, el objetivo general y los objetivos específicos, como se plasma en la tabla 2.

Tabla 2.

Construcción de categorías y subcategorías apriorísticas

De lo retributivo a lo restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.						
Ámbito temático	Pregunta problema de investigación	Objetivo General	Objetivos específicos	Categorías centrales	Subcategorías	
Educación y gestión de conflictos escolares	¿Cuál es la pertinencia del componente de atención de la ruta de	Evaluar el componente de atención de la ruta de	Indagar por los factores potencializadores y limitantes que	Componente de atención de la ruta de convivencia	Gestión de conflictos escolares.	de

De lo retributivo a lo restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.					
Ámbito temático	Pregunta problema de investigación	Objetivo General	Objetivos específicos	Categorías centrales	Subcategorías
desde enfoque Justicia Restaurativa	el la ruta de convivencia escolar para la gestión de los conflictos escolares del Instituto Técnico Sabana Torres?	de convivencia escolar desde el enfoque de Justicia restaurativa, para la construcción de una propuesta que aporte a la gestión de conflictos escolares.	afectan la implementación de la ruta de convivencia escolar, en sus formas de gestión de conflictos. Identificar las acciones educativas y capacidades instaladas que hay en el escenario escolar que aportan a la gestión de conflictos escolares.	la escolar para la gestión de los conflictos escolares del Instituto Técnico Sabana Torres.	Conflictos y violencias escolares. Factores de potencializadores. Factores limitantes. Acciones Educativas. Capacidades instaladas.

De este modo, la definición de las categorías y subcategorías se centra en la evaluación del componente de atención de la ruta de convivencia escolar del ITES, el objeto de dicho componente es ejecutar los protocolos establecidos por la institución educativa (IE) para la gestión de los conflictos escolares, de acuerdo a la disposición normativa y la clasificación de las situaciones de convivencia (tipo I, II y III) en la ley 1620 de 2013 y el decreto 1965 de 2013.

Por ello, la categoría central de conocimiento hace referencia al *componente de atención de la ruta de convivencia escolar para la gestión de los conflictos escolares*, que implica la intervención o la forma de gestionar las situaciones que afectan la convivencia escolar, la garantía y el ejercicio de los derechos en el Instituto Técnico de Sábana de Torres ITES.

Como subcategorías apriorísticas, se definen: *la gestión de conflictos escolares*, que se comprende como los protocolos, formas, acciones o el proceso que se utiliza en la IE para el abordaje de las situaciones de convivencia y la garantía de la misma; *los conflictos escolares y las violencias escolares*, se entienden desde la perspectiva normativa y se clasifican en situaciones tipo I, II y III.

Asimismo, como lo plantea, Esteve & Jordán (2001) “El conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusiones y necesidades de abordar el problema; la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación” (p. 82). Es decir, la violencia escolar puede llegar a constituir una forma de gestionar el conflicto escolar, así como una infracción a la ley penal catalogada en la institución educativa como situación tipo III.

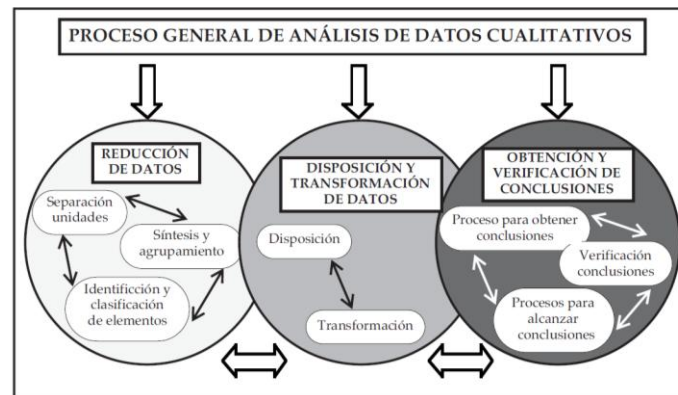
Los factores potencializadores, se definen como los factores que potencian o promueven la implementación del componente de atención para el abordaje de los conflictos y violencias escolares en la institución educativa catalogadas como situaciones tipo I, II y III; mientras que, *los factores limitantes* hacen referencia a las limitaciones o dificultades que se presentan durante el desarrollo del componente de atención de la ruta de convivencia escolar para la gestión de las situaciones de convivencia. Por *acciones educativas*, se entienden las actividades o procesos que se implementa la institución educativa y que puedan fortalecer el componente de atención de la ruta de convivencia escolar para la gestión de conflictos escolares o situaciones de convivencia. Finalmente, *las capacidades instaladas* pretenden posicionar a los miembros de la comunidad educativa, en el lugar de personas que pueden contar con capacidades, habilidades, portadoras de saber científico (estudios formales e informales) y saber popular (experiencia) que pueden

fortalecer el componente de atención de la ruta de convivencia escolar para la gestión de los conflictos escolares.

5. Organización, procesamiento y análisis de la información

Este proceso se configura en torno a tres aspectos claves: reducción de datos, disposición y transformación de éstos y, por último, obtención de resultados y verificación de conclusiones (Rodríguez et al. , 2005, p. 139). Convirtiéndose de esta forma el análisis en una tarea compleja, rigurosa y exigente, que posiciona las categorías a priori en la realidad y da paso a las categorías inductivas o emergentes. Para el desarrollo de este apartado, se hará uso del software Nvivo versión 15 como herramienta para la sistematización y control del proceso de análisis.

Según Rodríguez Sabiote et al. (2005), las etapas a desarrollar en el análisis y procesamiento de la información, como se ha mencionado, son:

Figura 1.*Proceso general de análisis de datos cualitativos*

Nota: La figura representa el proceso general o las fases de análisis correspondientes a los datos en investigación cualitativa. Asimismo, ilustra los criterios o subfases a agotar para la organización, procesamiento y análisis de información. Tomado de la teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad (p.139), por Rodríguez Sabiote et al., 2005, Revista Internacional de Ciencias Sociales, SOCIOTAM.

En razón al enfoque cualitativo, al paradigma interpretativo y fundamentalmente, al carácter de investigación acción de modalidad práctica, las fases y subfases en mención, no están supeditadas a un desarrollo secuencial estricto, sino, a uno cíclico que propende por un ejercicio reflexivo y de retroalimentación, hasta el alcance de los resultados y conclusiones a partir de los datos.

6. Desarrollo metodológico

En la *etapa de preparación de la investigación y/o planificación*, la propuesta de investigación fue diseñada y planteada por la estudiante de la maestría, a partir de un acercamiento inicial en la Institución Educativa IE, mediante el desarrollo de actividades laborales en el marco del Programa de Justicia Juvenil Restaurativa en Santander, adscrito al Grupo de Paz y Derechos Humanos de la Secretaría del Interior del departamento. Lo anterior, facilitó el reconocimiento inicial del contexto educativo del ITES y el interés de algunos(as) docentes y directivos(as) por incorporar la Justicia Restaurativa en el escenario escolar.

Durante el desarrollo de la maestría, especialmente en el momento de plantear propuesta de grado I, y paralelo a ello el ejercicio preventivo y formativo en el colegio sobre Justicia Restaurativa, permitió identificar en los talleres con docentes y directivos, la preocupación por ¿Cómo abordar las situaciones que afectan la convivencia escolar? Aunado a ello, la necesidad y directriz dada por el Ministerio de Educación Nacional de actualizar el manual de convivencia acorde a la ley 1620 y el decreto 1965 de 2013 entre otras normas, guías y orientaciones dadas, que suscitan medidas pedagógicas y acciones con características restaurativas.

Dicha actualización suscitaba el tránsito del enfoque retributivo al restaurativo, puesto que, las leyes en mención incluyen el enfoque restaurativo como eje central de la convivencia en IE; exigiendo un cambio en la forma de interpretar, analizar y conceptualizar un fenómeno, que para este caso, hace referencia a la convivencia escolar, los conflictos, las violencias y la forma de gestión de conflictos en la escuela, los roles de la comunidad educativa y la garantía de derechos.

Por ejemplo, los actos que atentaban contra la convivencia escolar, antes se denominaban faltas leves, graves y gravísimas, ahora son situaciones tipo I, II y III.

En ese contexto se diseña la propuesta, seguido de ello, se establece contacto directo con docentes directivos de la IE, para facilitar el espacio para la socialización y posible desarrollo de la investigación en el ITES. De esta manera, se coordina un primer grupo focal con docentes de la IE, para ello, se invita a participar a quienes este interesados en la tematica, además de, intencionalmente convocar a participantes del comité de convivencia, a responsables de acciones como proyectos transversales relacionados con el tema y a referentes que aportan a la gestión de la convivencia escolar.

Este grupo focal, estuvo conformado por 10 personas (5 hombres-5 mujeres), fue orientado por siete preguntas según cada apartado de la propuesta investigación, estas fueron:

Tabla 3.

Estructura de socialización de la propuesta de investigación con directivos docentes y docentes.

De lo retributivo a lo Restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.	
Apartado de la investigación	Preguntas para validar o ajustar
Planteamiento y pregunta problema	¿Cuáles situaciones que afectan la convivencia escolar ocurren en el ITES?
Justificación	Desde su experiencia docente ¿Qué ocurre realmente con los manuales de convivencia?
Marcos de referencia.	¿Qué tipo de justicia se concibe en las Institución Educativa para la gestión de conflictos escolares?
	¿Qué implica proponer procesos de gestión de conflictos escolares desde el enfoque restaurativo en la Institución Educativa?
Objetivo General y Específicos	¿Qué rol puede asumir el o la docente en la evaluación del componente de atención de la ruta de convivencia escolar?
Metodología.	
Alcances y resultados esperados.	

De lo retributivo a lo Restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.	
Apartado de la investigación	Preguntas para validar o ajustar
	¿Qué rol puede asumir el o la docente en la construcción de una propuesta de gestión de conflictos escolares desde el enfoque de Justicia Restaurativa?

Nota: Esta tabla relaciona las preguntas realizadas en el grupo focal con docentes y directivos, con el objeto de socializar la propuesta de investigación, a fin de ajustarla y posteriormente validarla.

De ese modo, a partir de los resultados de ese primer encuentro, se logró ajustar, validar la propuesta y la participación de quienes manifestaron voluntariamente interés por ser parte del equipo como co-investigadores. Asimismo, se acuerda posible ruta para el desarrollo de la preparación del trabajo en campo.

Con los y las estudiantes (46 en total), se realizaron grupos focales, con preguntas orientadoras que debían ser discutidas, pero también escritas, a fin de socializar la propuesta, validarla y ajustarla. En total fueron 25 hombres y 21 mujeres, de manera intencional se seleccionaron personas que hayan hecho uso de la ruta como ofensores o/y víctimas, asimismo, estudiantes destacados(as) por un buen comportamiento y/o rendimiento académico. De este proceso surgen quienes de forma voluntaria e interesada deciden participar en el proyecto de investigación.

Tabla 4.*Estructura de socialización de la propuesta de investigación con estudiantes.*

De lo retributivo a lo Restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.	
Apartado de la investigación	Preguntas para validar o ajustar
Planteamiento y pregunta problema	¿Mencione los principales conflictos que afectan la convivencia en el colegio?
Justificación	
Marcos de referencia.	Cuando has experimentado una situación conflictiva en el colegio ¿Cómo la has solucionado?
	¿Conoces el manual de convivencia del colegio? ¿Qué conoces?
	¿Conoces el protocolo que activa el colegio para el abordaje de los conflictos escolares? Profundizar.
Objetivo General y Específicos	¿Cómo pueden los docentes y directivos del colegio mejorar las acciones para solucionar los conflictos escolares y aportar a la convivencia?
Metodología.	¿Qué pueden hacer mejor los estudiantes para solucionar los conflictos y mejorar la convivencia?
Alcances y resultados esperados.	

Nota: esta tabla relaciona las preguntas realizadas en el grupo focal con estudiantes, con el objeto de socializar la propuesta de investigación, a fin de ajustarla y posteriormente validarla.

Seguido de ello, con participación de la opinión docente y quienes hacen parte del comité de convivencia escolar, se seleccionó un caso por cada situación (tipo I, II y III) que haya ocurrido en el colegio, con la intención de realizar un grupo focal por cada caso con los y las docentes participantes y entrevistas semiestructuradas con los y las estudiantes involucrados en las situaciones, para de esta forma conocer cómo se desarrolló el componente de atención y así aportar a la evaluación del mismo.

A continuación, se presentan las técnicas e instrumentos aplicados según el objetivo, las categorías y subcategorías a la que responden y la población participante.

Tabla 5.*Estructura de sistematización comparativa entre las técnicas e instrumentos aplicados*

De lo retributivo a lo Restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.					
Técnica e instrumento	Objetivo	Población a la que se dirige	No. población participante	Categoría central	Subcategorías
Grupo Focal	Socializar la propuesta de investigación acción en el Instituto Técnico de Sabana de Torres (ITES) con docentes y directivos docentes para la validación de su pertinencia y la identificación de los ajustes requeridos.	Docentes miembros del Comité de Convivencia Escolar. Docentes que hayan apoyado procesos de convivencia escolar desde el componente de atención de la ruta.	10 docentes, 5 hombre y 5 mujeres.	Pertinencia de la evaluación del componente de atención de la ruta de convivencia escolar para la gestión de los conflictos escolares del Instituto Técnico de Sabana de Torres (ITES).	Convivencia escolar Situaciones o conflictos que afectan la convivencia escolar. Pertinencia del componente de atención de la ruta de convivencia. Rol docente en la evaluación del componente de atención. Rol docente en el diseño de una propuesta de gestión con enfoque restaurativo.
Grupo Focal	Socializar la propuesta de investigación acción en el Instituto Técnico de Sabana de Torres (ITES) con estudiantes de sexto a once para la validación de su pertinencia y la identificación de los ajustes requeridos.	Estudiantes que hayan hecho uso de la ruta como ofensores o/y víctimas. Estudiantes que se destacaron(as) por un buen comportamiento y/o rendimiento académico.	46 estudiantes del grado sexto a once: 25 hombres y 21 mujeres		Convivencia escolar Situaciones o conflictos que afectan la convivencia escolar. Pertinencia del componente de atención de la ruta de convivencia. Rol del estudiantado en la evaluación del componente de atención.

De lo retributivo a lo Restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.					
Técnica e instrumento	Objetivo	Población a la que se dirige	No. población participante	Categoría central	Subcategorías
					Rol del estudiantado en el diseño de una propuesta de gestión con enfoque restaurativo.
Grupo Focal	Indagar sobre el proceso implementado en el Instituto Técnico de Sabana de Torres (ITES) para la gestión de los conflictos escolares, en el marco de la activación y desarrollo del componente de atención de la ruta de convivencia escolar en situaciones tipo I, II y III, a fin de la identificación de los factores potenciadores y limitantes que inciden en su implementación.	Docentes y directivos docentes miembros o no del Comité de Convivencia Escolar del ITES que hayan acompañado la activación y desarrollo del componente de atención de la ruta de Convivencia en cada situación. Nota: el rol docente puede entenderse como facilitador, víctima o tercer afectado según las características de los hechos que configuran la situación de convivencia.	Situación tipo I: -director de grupo. -Coordinador de convivencia. -Docente hombre que apoyó el proceso en Comité. Situación tipo II: -directora de grupo. - Un docente hombre y dos docentes mujeres que apoyaron el proceso en Comité. - Coordinador de convivencia. Situación tipo III: -directora de grupo. -Dos docentes hombres que apoyaron el proceso. -Coordinador	Activación y desarrollo del componente de atención de la ruta de convivencia escolar para la gestión de los conflictos escolares del Instituto Técnico de Sabana de Torres (ITES).	Gestión de conflictos escolares. Conflictos y violencias escolares. Factores potencializadores. Factores limitantes.

De lo retributivo a lo Restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.					
Técnica e instrumento	Objetivo	Población a la que se dirige	No. población participante de convivencia.	Categoría central	Subcategorías
Entrevista semiestructurada		Estudiantes involucrados(as) como víctimas, ofensores o terceros afectados(as) en cada caso seleccionado de la situación tipo I, II y III en los que se activó y desarrollo el componente de atención de la ruta de convivencia escolar.	Situación tipo I: estudiante hombre. Situación tipo II: estudiante hombre. Situación tipo III: estudiante hombre.		
Entrevista semiestructurada	Indagar por los factores potencializadores y limitantes que afectan la implementación de la ruta de convivencia escolar, en sus formas de gestión de conflictos.	Miembros del Comité de Convivencia Escolar del ITES: Rectora. Coordinador. Orientadora escolar. Docentes que aportan a la convivencia (JQ y LV).	Rectora. Coordinador. Orientadora escolar. Dos docentes que aportan directamente en la convivencia, un hombre y una mujer.	Conocimiento y apropiación del componente de atención de la ruta de convivencia escolar para la gestión de los conflictos escolares del Instituto Técnico de Sabana de Torres (ITES).	Gestión de conflictos escolares. Conflictos y violencias escolares. Factores potencializadores. Factores limitantes.
	Identificar las acciones educativas y capacidades instaladas que hay en el escenario escolar que aportan a la gestión de conflictos escolares.	Padre/madre presidente del consejo de padres. Presidente del consejo de estudiantes 2024. Personero estudiantil 2024.	Presidente del consejo de estudiantes 2024. Personera estudiantil 2024.		Acciones educativas. capacidades instaladas.

De lo retributivo a lo Restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.					
Técnica e instrumento	Objetivo	Población a la que se dirige	No. población participante	Categoría central	Subcategorías
Ficha técnica de recolección de información	Profundizar en las acciones educativas y capacidades instaladas en el Instituto Técnico de Sabana de Torres que aportan a la implementación del componente de atención de la ruta de convivencia escolar.	Docentes a cargo de las acciones educativas.	Coordinador. Orientadora Escolar. Docentes a cargo de las estrategias. Fuentes secundarias de apoyo.	Acciones educativas y capacidades instaladas en el Instituto Técnico de Sabana de Torres (ITES) que aportan al componente de atención de la ruta de convivencia escolar en la gestión de los conflictos escolares.	Acciones educativas. capacidades instaladas.

En reuniones con el equipo co-investigador docente, se manifestó por parte de la facilitadora (estudiante de la maestría) la importancia de contar con la participación de padres, madres, cuidadores y cuidadoras, a lo que responde el equipo docente: es complejo contar con ellos(as) por características propias del contexto socio cultural y familiar. Una de éstas, es que es un colegio rural en el que los lugares de residencia son distantes de la institución, son padres, madres y cuidadores(as) dedicadas a labores del campo y hogar que inician desde muy temprano, aunado a la baja asistencia y colaboración de la mayoría en el proceso educativo de su hijo(a). Por lo anterior, se acuerda intentar contar con esta población en los casos a analizar por situación, sin embargo, al momento de realizar los grupos focales y entrevistas, no se logra, confirmando de esta manera lo mencionado por el cuerpo docente, esto será profundizado en el capítulo de resultados.

Finalmente, se contó con la participación del Comité de Convivencia Escolar, docentes que han apoyado el componente de atención de casos sin ser miembros del Comité y con estudiantes de 6 a 11 grado, como lo relaciona la tabla 6.

Tabla 6.*Población participante y trabajo de campo realizado*

De lo retributivo a lo Restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de lo conflictos en la escuela.		
Población participante	Instrumentos aplicados y acción realizada	Fecha
-Docentes y directivos docentes.	Grupos focales para la socialización y presentación de la propuesta (docentes: 5 hombres/5mujeres y estudiantes: 25 hombres/21 mujeres).	Enero 2024.
-Estudiantes de 6 a 11 grado.	Encuentro para la socialización de los ajustes realizados a la propuesta. (Retomar el proceso) (5 hombres/4mujeres).	Noviembre 2024.
-Director de grado y estudiante de maestría.	Encuentros para la organización y validación del trabajo de campo (instrumentos y selección de población participantes -situaciones) (5 hombres/4mujeres) (5hombres/1mujer).	Enero febrero 2025.
	Trabajo de campo:	Febrero Marzo 2025.
	-Aplicación de instrumentos de recolección de información (acompaña la orientadora escolar y/o coordinador de convivencia).	Marzo Abril 2025
	- Transcripción, análisis de la información y resultados.	
	- Construcción de la propuesta.	Abril Mayo 2025
	-Socialización de la propuesta y validación por estudiantes, docentes y docentes directivos.	Mayo Junio 2025

Nota: esta tabla relaciona de forma general los tiempos y el desarrollo de la investigación y propuesta.

7. Resultados

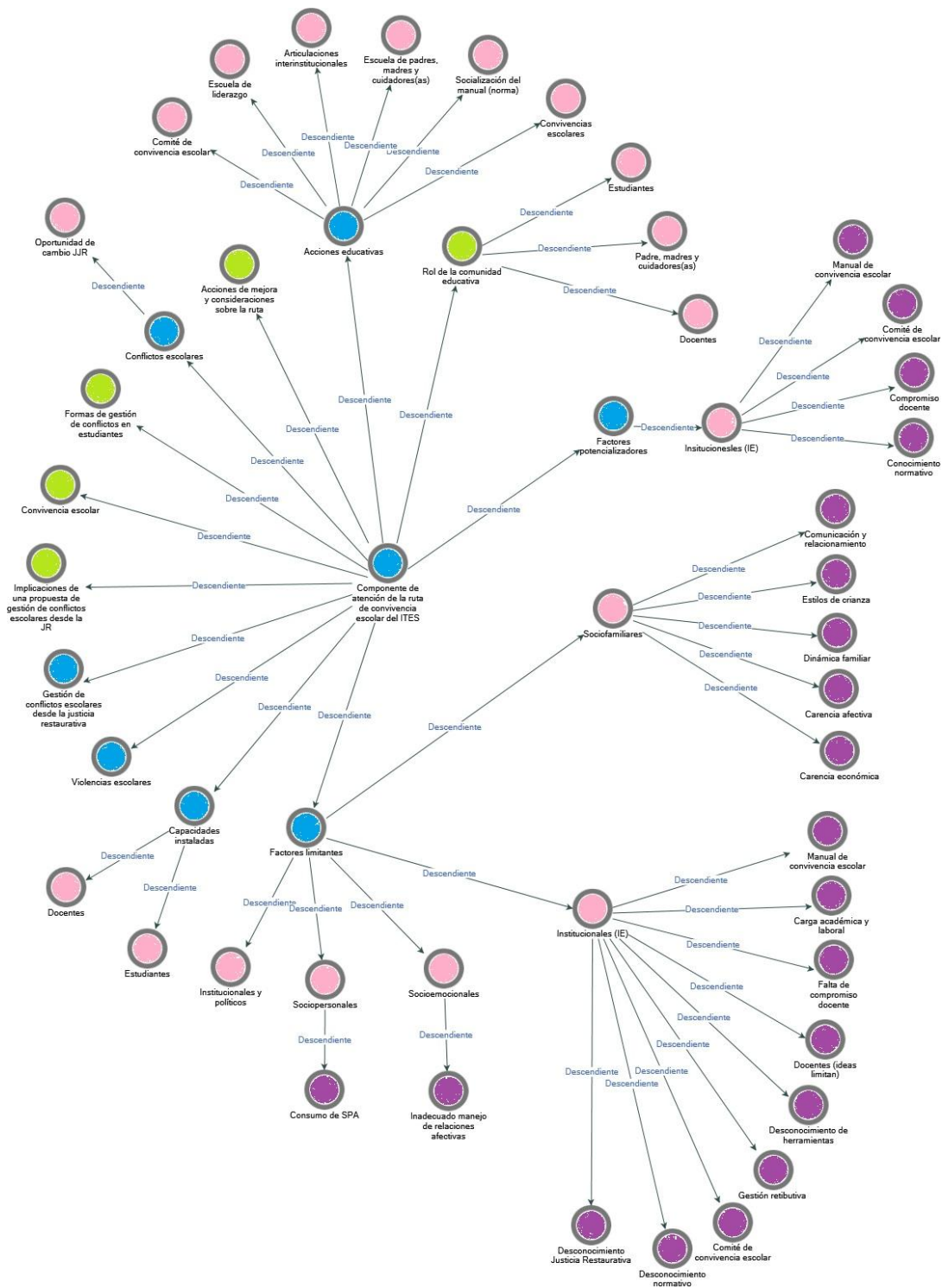
Los resultados que se presentan en este capítulo, surgen en base a la interpretación realizada desde las categorías a priorísticas o teóricas y las emergentes. Los hallazgos permiten evaluar el

componente de atención de la ruta de convivencia escolar del Instituto Técnico de Sabana de Torres ITES, a partir de la experiencia y conocimiento de los y las participantes.

Es importante referir, que dicho componente tiene como actividades generales el reconocimiento e identificación de situaciones y la activación de protocolos. Asimismo, le corresponde asistir las personas que conforman la comunidad educativa frente a situaciones que afectan la convivencia escolar, el ejercicio de los derechos humanos DDHH y los derechos sexuales y reproductivos DHSR. Además de, implementar y aplicar los protocolos internos de las IE y activar, cuando sea necesario, los protocolos de atención que tengan las demás entidades que integran el Sistema Nacional de Convivencia Escolar.

En ese sentido, este componente atiende las situaciones de convivencia desde los protocolos que la IE ha plasmado en la ruta o manual de convivencia escolar. Para dicha evaluación, se establecen como categorías a priori: conflictos y violencias escolares, factores potencializadores, factores limitantes, acciones educativas, capacidades instaladas y gestión de conflictos escolares desde la justicia restaurativa.

En la figura 2, se puede observar la red semántica que representan las preposiciones teoricas y emergentes en el proceso de investigación acción desarrollado. Las categorías emergentes corresponden al color verde, estas son, *convivencia escolar, formas de gestión de conflictos en estudiantes, acciones de mejora y consideraciones sobre la ruta, rol de la comunidad educativa e implicaciones de una propuesta de gestión de conflictos escolares desde la Justicia Restaurativa*. El color azul representa las a priorísticas, el rosado el tercer nivel jerarquico y el morado el cuarto nivel.

Figura 2.*Red semántica de categorías a priori y emergentes**Nota: esta figura representa la red semántica de preposiciones a priori y emergentes.*

Los protocolos para el desarrollo del componente de atención según el manual de convivencia del ITES son:

Artículo 49. Protocolo para atención a situaciones Tipo I: Hablando nos entendemos: ejercicio de mediación escolar.

Frente a una situación calificada como tipo I, se realizará una mediación escolar en donde se busca el apoyo en una tercera persona neutral e imparcial que genere confianza, respeto y ayude a las partes que tienen un conflicto a llegar a una solución pacífica.

Procedimiento:

1. Identificar la situación por parte del educador(a), coordinador(a) o directivo(a) que se enteró o se dio cuenta de la situación acontecida.

2. Mediar de manera pedagógica con las personas involucradas:

2.1. Establecer por parte del mediador unas reglas mínimas para la conversación.

2.2. Se conversa sobre la situación sucedida, se escucha la versión de cada uno sin interrumpir al otro(a) y esperando su turno para hablar.

2.3. Intervención del mediador ayudando a calmar la situación, evitando agresiones y discusiones.

3. Fijar formas de solución de manera imparcial, equitativa y justa y acciones para la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación.

4. Establecer compromisos y hacer seguimiento.

4.1. La conversación se lleva a un acuerdo y se realiza un compromiso por parte de los involucrados.

4.2. Se deja registro del acuerdo y compromiso de los estudiantes en la ficha de “mediación escolar”.

Artículo 51. Protocolo para atención a situaciones Tipo II: Justicia reparadora a través del proceso formativo.

Frente a una situación calificada como tipo II, se realiza una justicia reparadora en donde las partes, entendiendo que hubo violencia y daño, se disponen a mediar y reparar de forma plena la situación, asumiendo las responsabilidades y logrando integrarse de nuevo a la comunidad escolar.

Procedimiento:

1. Identificar la situación por parte del educador(a), coordinador(a) o directivo(a) que se enteró o se dio cuenta de la situación acontecida.

2. Brindar atención inmediata en salud física y mental de los afectados.

3. Remitir la situación a las autoridades administrativas cuando se requieran medidas de restablecimiento de derechos.

4. Adoptar medida de protección para los involucrados para evitar posibles acciones en su contra.

5. Informar de manera inmediata a padres, madres y/o acudientes.

- 5.1. Los padres de familia y/o acudiente de los estudiantes serán citados para darle a conocer las acciones de protección o las medidas pedagógicas que se implementarán por el colegio para que puedan contribuir con su acompañamiento al mejoramiento de su hijo(a).

6. Generar espacios para precisar y exponer lo acontecido.

- 6.1 Se conversa sobre la situación sucedida y se escucha las partes.

- 6.2 Se realiza un proceso restaurador el cual debe seguir las siguientes etapas:

- 6.2.1 Diálogo víctima – ofensor con ayuda del docente orientador.

- 6.2.2 Se da información a las familias y se deja evidencia.

7. Determinar acciones restaurativas para la reparación de los daños causados, el restablecimiento de derechos y la reconciliación.

7.1 Implementar prácticas de justicia restaurativa a través del proceso formativo teniendo en cuenta las particularidades de la situación.

8. El comité de convivencia escolar realizará el análisis del caso, seguimiento de las soluciones y asesoría u orientación si es la situación.

9. Se realiza el registro en el SIUCE (Sistema unificado de convivencia escolar).

Artículo 53. Protocolo de atención situaciones Tipo III: Correctivas

Frente a una falta calificada como tipo III, presuntamente constitutiva de delito, se procederá a realizar la llamada inmediata de los entes encargados de la situación como por ejemplo la Policía de infancia y adolescencia, quienes legalmente tiene la facultad de tomar las medidas correctivas.

Procedimiento

1. Identificación de la situación por el educador, coordinador o directivo que se enteró o se dio cuenta de la situación cometida.

2. Brindar atención inmediata en salud física y mental de los afectados.

3. Informar de manera inmediata a los padres, madres y acudientes.

4. Informar de la situación a la Policía Nacional (Policía de infancia y adolescencia).

5. Citar a los integrantes del comité de convivencia escolar y ponerlos en conocimiento del caso.

6. Adoptar las medidas propias para proteger a la víctima, a quien se le atribuye la agresión y a las personas que hayan informado o hagan parte de la situación presentada.

7. Realizar el reporte al sistema unificado de convivencia escolar.

8. Realizar seguimiento por parte del comité de convivencia escolar, de la autoridad que asuma el conocimiento y del comité municipal, distrital o departamental de convivencia escolar que ejerza jurisdicción sobre el establecimiento educativo.

En ese sentido, el colegio establece en la ruta o manual acciones que entiende como pedagógicas, reparadoras y/o correctivas por cada situación. Estas son:

Artículo 56. Acciones pedagógicas, reparadoras y/o correctivos:

Las acciones pedagógicas, reparadoras y/o correctivos deben llevar al estudiante a un aprendizaje desde la experiencia y permitirle reflexionar sobre sus comportamientos para modificarlos. Antes de proceder con la anotación en la ficha de acompañamiento del estudiante, se le escuchó al estudiante, se verificó la culpabilidad o no del hecho, se estableció el tipo de situación de acuerdo al pacto de convivencia y se determinó la competencia de acuerdo al conducto regular, se estableció que las acciones pedagógicas, reparadoras y/o correctivos debe ser, de acuerdo a la edad, la actitud de cambio del estudiante y los comportamientos inadecuados o faltas.

Se establecen las acciones para cada situación:

Situación tipo I

a) Realizar por escrito una reflexión sobre las causas, consecuencias y maneras de evitar actitudes o comportamientos que fueron motivo para el llamado de atención.

b) Presentar las disculpas o pedir de manera sincera el perdón a la(s) persona(s) afectada(s), ya sea de manera pública o privada, reconociendo la falta cometida y la promesa de no volverlo a hacer.

Situación tipo II

a) Realización de actividades pedagógicas y/o de servicio social comunitario en su jornada escolar (la cantidad de días será definido por el comité de convivencia escolar).

b) Estudio del caso y remisión del estudiante a un profesional para brindarle apoyo psicológico, psicosocial o psicopedagógico, si se hace necesario.

c) Asignarle un juicio valorativo de básico en su comportamiento al terminar el periodo o el año, según sea la determinación del comité de convivencia.

d) Adoptar medios de protección para los involucrados para evitar posibles acciones en su contra.

e) Informar de manera inmediata a los padres de familia o acudientes.

f) Generar espacios para exponer y precisar lo acontecido para el restablecimiento de los derechos y reconciliación.

g) Determinar acciones restaurativas para reparación de los daños causados.

Situaciones tipo III

a) La No renovación de la matrícula.

b) Si se trata de un hurto comprobado, el estudiante o los padres de familia deben regresar el elemento hurtado o hacer un pago equivalente al precio del elemento hurtado, presentando las disculpas o pidiendo de manera sincera el perdón a la(s) persona(s) afectada(s), ya sea de manera pública o privada, reconociendo la falta cometida y la promesa de no volverlo a hacer.

c) Informar a la Policía Nacional (policía de Infancia y Adolescencia) de los acontecimientos.

d) No ser proclamado en los actos de graduación, si el estudiante está realizando el último grado de la educación Media.

Parágrafo 1: Cualquiera de las acciones pedagógicas, reparadoras o correctivas se llevarán a cabo después de garantizársele al estudiante el derecho a la defensa y el principio constitucional al debido proceso. En este sentido el educando tiene que ser escuchado en el curso del proceso,

debe permitírsele presentar pruebas a su favor, dar su versión de los hechos y exponer sus propias razones, Por ser menor de edad sus padres o su acudiente deben acompañarlo durante el proceso.

Además, al estudiante deberá dársele la oportunidad de controvertir la decisión dentro de los cinco (5) días siguientes de habersele informado la sanción. Si es menor de edad, sus padres de familia o acudiente podrán interponer el recurso de reposición entre quienes impusieron la mediación pedagógica o correctivo.

A continuación, se presentan los resultados que arrojó la evaluación del Componente de Atención anteriormente presentado y su implementación según cada categoría teórica y emergente.

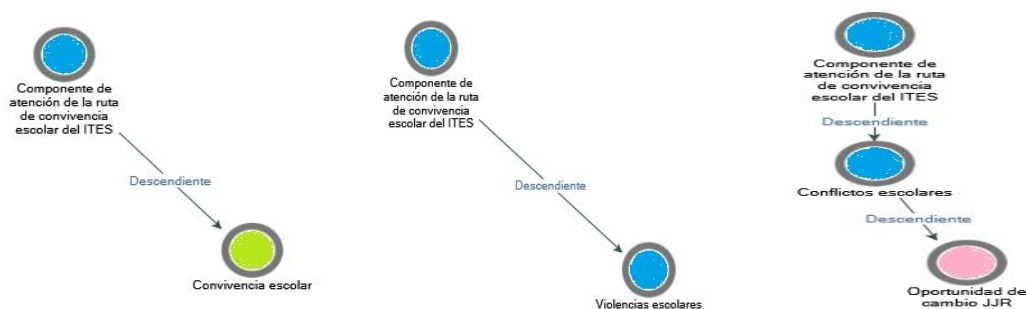
7.1. Percepción: convivencia escolar, violencias y conflictos escolares

La convivencia escolar en el ITES, fue uno de los términos que tuvo que ser discutido y planteado en el ejercicio de conocimiento, en razón a la importancia de establecer acuerdos conceptuales, que favorecieran puntos de partida para la reflexión con los y las participantes.

En ese sentido, se logra comprender y construir conjuntamente dicho concepto, sin obviar la diversidad de interpretación del mismo.

Figura 3.

Red semántica de la categoría emergente de Convivencia Escolar y de las teóricas de Violencias Escolares y Conflictos Escolares



Como punto en común entre docentes, directivos y estudiantes, la convivencia escolar se refiere tanto a la manera en que se relaciona la comunidad educativa como al cumplimiento de las normas establecidas en la institución. El cuerpo docente considera que también está asociada al respeto por las diferencias y por las ideas de los demás. Además, sostiene que el colegio y otras instituciones del Estado deben garantizar espacios para la libre expresión de opiniones, lo cual manifiestan de la siguiente manera:

Yo entiendo como convivencia escolar las relaciones que se establecen dentro de la comunidad educativa con todos los miembros. Entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, entre docentes con sus colegas y con los administrativos (ENT DOC_APOY_COMITÉ_J).

Una convivencia donde se respeten las ideas del uno, el otro, que aprendamos a compartir con el otro, que todos somos diferentes y que a través de algunos espacios y entidades o entes del colegio nos permitan dar nuestra opinión y que nos valoren y tengan en cuenta (ENT DOC_REC_COMITÉ_).

Asimismo, el estudiantado la reconoce como la forma en que se relaciona la comunidad educativa. En el caso de los y las estudiantes, consideran que los conflictos y las violencias hacen parte de las formas de relacionamiento. Expresando que:

La convivencia escolar es como se llevan los estudiantes en el colegio, los problemas que ocurren, todo lo que abarcan, peleas, cosas que se pueden presentar entre estudiantes, que hacen bullying, yo digo que a eso hace referencia, a la forma en que se relacionan (ENT DOC_EST_PE_COMITÉ_).

En ese sentido, como lo refiere Esteve & Jordán (2001) en la definición categórica otorgada a conflictos y violencias escolares en esta investigación.

No es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusiones y necesidades de abordar el problema; la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación (p. 82).

Por ende, el ejercicio de la violencia o su uso en el ITES puede asociarse, para algunos docentes, a dos factores: primero, a la falta de herramientas en el estudiantado para gestionar los conflictos propios o aquellos subyacentes a la dinámica de la convivencia; y segundo, a la forma en que resuelven dichos conflictos. Lo anterior, se evidencia en relatos como:

Hubo una pelea en mi salón, entre dos mujeres, ellas se fueron a los golpes porque una abusó de la otra, llegó a pelearle, discutieron y ella de una se le lanzó, llegaron los profesores, separaron a las estudiantes y de una fueron a coordinación (ENT EST_PE_COMITÉ).

Algunas situaciones de violencia escolar identificadas en el estudiantado, son: el acoso sexual, el bullying, las violencias basadas en género, agresiones verbales relacionadas con ideas

sobre la sexualidad, la posición económica del estudiante, así como las agresiones verbales y físicas; al respecto mencionan:

Agresión física y verbal. Dicen cosas hirientes que afectan a las otras personas. Que todos los estudiantes quieren resolver todo a los golpes (ENT_EST6A11_F9).

Algunas que se presentan son acoso sexual, violencias basadas en género y se dan por desconocimiento en los estudiantes de canales para la resolución de conflictos. Agresiones verbales de tipo o relacionadas con el sexo. Agresión verbal a un estudiante por tacaño o por falta de dinero. (GF DOC_UNO_M).

A su vez, los y las docentes reconocen la relevancia de la convivencia escolar, como factor que puede potenciar o limitar el propósito misional del colegio, que consiste en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de elementos teórico-prácticos en las diferentes asignaturas.

Esa convivencia puede ser facilitadora de los procesos de enseñanza, de aprendizaje o puede también terminar siendo un obstáculo, un desafío. Si la convivencia no se da de forma armónica, sana o adecuada, es decir, si los conflictos que se puedan presentar en la dinámica escolar, no se solucionan de forma adecuada y escalan a mayores conflictos, pues la convivencia va a terminar siendo un desafío para el desarrollo del objetivo misional, para el cual está creado una institución educativa pública, que es la educación y listo (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

Por consiguiente, la garantía de la convivencia no es ajena a las instituciones educativas y el quehacer docente, debe comprenderse como parte fundamental para el desarrollo de los procesos educativos.

Aunado a lo anterior, los conflictos son entendidos por algunos(as) de los y las docentes como una posibilidad de cambio y aprendizaje. “Debemos entender el conflicto como una

oportunidad de avanzar y de aprender entre todos” (ENT_DOC_COORD_COMITÉ). En tanto que posiciona a los miembros de la comunidad educativa frente al desafío de comprender la gestión de los conflictos como una instancia propicia para la transformación y la construcción de aprendizajes significativos para una vida en permanente interacción.

Por otra parte, algunos docentes directivos encargados de la convivencia escolar señalan que las situaciones tipo I y II son las que se presentan con mayor recurrencia. Asimismo, indican que son las de tipo I las que generan mayor saturación en el componente de atención, ya que, aunque el protocolo establece que deben ser gestionadas por los docentes de aula o el director(a) de grupo, con frecuencia se opta por derivarlas a orientación escolar o a coordinación, siendo esta la segunda instancia a la que se debe acudir. Al respecto encontramos que:

Lo que termina desgastando la ruta, es la multiplicidad de situaciones que son disciplinarias y tipo uno, ocurren todo el tiempo, porque son propias de la dinámica escolar, por ejemplo, no pensar igual que el otro, tener diferencias, hacer de una manera u otra algo, llegar tarde a clase, no llevar la tarea (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

Hay profesores que remiten todo de una vez, todo, es como si no quisieran o no supieran solucionar los conflictos con el estudiante (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

En el capítulo dedicado a los factores limitantes, profundizaremos en este hallazgo: ¿por qué las situaciones de tipo I saturan el componente de atención en el ITES? y ¿por qué se elige, como primera medida de gestión, la remisión a orientación escolar y coordinación?

Respecto a las situaciones tipo II y III, se identifica que “en el ITES en realidad las situaciones tipo dos no son tan recurrentes y la situación tipo tres, por lo menos en nueve años que llevo en el colegio no se ha presentado” (ENT_DOC_COORD_COMITÉ). En entrevista con la rectora y orientadora, se reafirma lo expresado por el directivo docente. No obstante, a finales del

año 2024, un estudiante con uso problemático de sustancias psicoactivas SPA, fue señalado por estudiantes y docentes de consumir, distribuir e inducir al consumo dentro del colegio.

El caso fue denunciado ante la Policía de Infancia y Adolescencia y la Comisaría de Familia del municipio; sin embargo, quedó clasificado como una situación tipo II, ya que, según el oficial que atendió la solicitud de la institución, el estudiante no fue sorprendido en flagrancia, lo que impidió atribuirle la posible comisión de un delito que justificara la denuncia ante el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA).

Finalmente, dentro de los conflictos identificados por la comunidad educativa del ITES, que pueden clasificarse en las diferentes situaciones mencionadas, se encontraron los siguientes:

El mal manejo de las redes sociales, drogadicción, violencia física y psicológica. Promiscuidad, sexting, bullying y drogas (GF DOC_UNO_H). Desacuerdos, insultos, apodos, conflictos amorosos, irrespeto y faltas de respeto a los profesores. En los descansos utilizan lo que escuchan en casa “fulanito se va a culear a fulanita”, ellos son novios (GF DOC_UNO_M).

7.2. Formas de gestión de los conflictos escolares

Figura 4.

Red semántica de la categoría emergente formas de gestión de conflictos escolares en estudiantes.



Esta categoría no fue considerada a priori, porque el eje central de conocimiento deriva en la evaluación del componente de atención de la ruta de convivencia escolar, descrito y desarrollado en el manual de convivencia del ITES. Sin embargo, a partir del carácter propio de la Investigación Acción (IA), en los espacios de discusión y desarrollo de la misma, surge como preposición relevante la forma en que gestionan los conflictos los estudiantes, datos que también pueden estar conexos a las categorías de capacidades instaladas, factores limitantes o potencializadores.

Se decide incluir este apartado con el propósito de reconocer, a partir de la percepción sobre la convivencia escolar, las violencias y los conflictos descritos anteriormente, si la violencia es la única forma de gestión de conflictos utilizada por los y las estudiantes del ITES.

En ese sentido, se identifican otras formas de gestión, tales como: acudir a un tercero — que puede ser un docente, el coordinador o la orientadora escolar—; resolver el conflicto mediante el diálogo directo entre las partes, sin la intervención de un tercero; o bien, manejarlo de forma evitativa o evasiva. Al respecto encontramos:

Acatando las ordenes o muchas veces hablando con profesores o coordinadores, pocas veces utilicé la violencia (GF_EST6A11_M1).

Para solucionarlo, hablar con la persona y ponerse de acuerdo con la persona para no tener una discusión (GF_EST6A11_M2).

Hablando con la persona que tengo el problema y ofrecernos disculpas (GF_EST6A11_F5).

He experimentado desacuerdos, los soluciono ignorando y no siguiendo el problema (GF_EST6A11_F1).

7.3. Capacidades instaladas

Esta categoría a priori posiciona a los miembros de la comunidad educativa como personas que cuentan con capacidades y habilidades, portadoras tanto de saber científico (adquirido a través de estudios formales e informales) como de saber popular (basado en la experiencia), lo cual les permite aportar a la gestión de los conflictos escolares en la institución.

Figura 5.

Red semántica de la categoría a priori Capacidades Instaladas



Uno de los hallazgos relevantes en este apartado, es que los y las docentes o directivos de la institución, identifican y diferencian los tipos de situaciones (I, II y III) que pueden afectar la convivencia escolar. Refieren que al principio cuesta comprenderlas y distinguirlas, pero que con la práctica es posible hacerlo; señalándolo de la siguiente forma:

Hemos aprendido con la práctica, eso sí, y nosotros hemos hecho muchos ejercicios, cuando tenemos talleres, nos ponen ejemplos y uno trata de confundir la situación tipo I y II. Todos conocemos las situaciones según cada tipo (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Asimismo, mencionan que pueden reconocer la diferencia entre una situación disciplinar y una convivencial.

En términos de lo que establece el ministerio, de lo que establece la legislación y los retos de la convivencia, sí tengo claridad en que hay que diferenciar lo que es disciplinario de la convivencia y lo que implica una situación tipo uno, tipo dos y tipo tres (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

Lo anterior, es significativo, puesto que, para poder comprender y desarrollar los protocolos establecidos en la ruta (manual de convivencia), se debe hacer las distinciones en mención, ya que cada situación responde a un protocolo específico.

En relación con el manual, se evidencia que la participación de algunos docentes y directivos en su elaboración proporciona una capacidad instalada para el desarrollo de los protocolos establecidos en el componente de atención, vinculada al conocimiento y la apropiación del contenido. Al respecto encontramos que:

Hay un conocimiento, una apropiación, porque finalmente yo participe de la construcción del mismo (manual del ITES) y bueno, termina siendo un ejercicio permanente volver al

manual y revisar en que estamos, eso incluye un ejercicio de dar lineamientos técnicos al Comité de Convivencia, a los papás y a los chicos que puedan requerir alguna atención desde las rutas del colegio (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

Asimismo, algunos estudiantes reconocen y clasifican las situaciones de convivencia, gracias al proceso de socialización del manual llevado a cabo por docentes y directivos. Evidenciándose que:

Eso lleva un proceso, me acuerdo tanto que con una profesora hicimos talleres a los alumnos y tuvo una dificultad en el salón y ya de tanto que ella les había hablado de los tipos, de esa ruta, ya los chicos le identificaron, bueno, esto a que pertenece, a que situación, tipo uno profe, no tipo tres (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

A su vez, la docente orientadora del colegio menciona que dispone de una herramienta denominada "Diario de Convivencia", la cual consiste en un registro elaborado por los estudiantes que ella acompaña. Esta herramienta facilita el desarrollo de actividades secuenciales orientadas a la gestión de situaciones que motivan la orientación escolar. Además, la docente ha recopilado otros recursos que emplea de acuerdo con el contexto específico de la institución. Ella refiere:

Yo he trabajado en consolidar y buscar algunas herramientas. Tengo unas cartillas que he recogido y utilizado, que me pueden servir para el contexto del colegio, porque no todo sirve, hay que hacer una revisión cuidadosa. Por ejemplo, elegí una, dos o tres hojitas con las que trabajé con ellos. Ahh y me faltó algo importante, tengo un diario, el diario de convivencia, que lo lleva cada estudiante que está en proceso de orientación conmigo, es una herramienta de registro y orientación que permite solucionar los conflictos (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

Finalmente, Se reconoce que la mayoría de los miembros del Comité de Convivencia Escolar y comunidad externa a éste, conocen el objeto central de este órgano, que consiste en garantizar la Convivencia Escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos (DDHH) y los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos (DHSR) en la Institución Educativa. Lo anterior, se evidencia así:

Las funciones que tiene el Comité es estar al tanto de la convivencia escolar, y abordar las situaciones que la afecten (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Para eso funciona el comité de convivencia escolar, tenemos nuestras rutas especiales, ahí tratamos casos muy importantes de convivencia que afectan el buen funcionamiento (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

En el comité, nosotros apoyábamos a los profesores resolviendo los casos que se presentaban, entonces, está ese comité para que la convivencia sea sana y también para el tema de los derechos (ENT_EST_PE_COMITÉ).

Principalmente para garantizar los derechos de la comunidad educativa, especialmente los de los y las estudiantes, cumpliendo con el principio de especial y reforzada protección que ostentan ante la legislación colombiana (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

En ese sentido, este hallazgo está interrelacionado con una capacidad instalada, que se entrecruza con una acción educativa, que tiene que ver con la socialización y apropiación del manual y de este órgano institucional. Resultado que será ampliado en dicha categoría.

Las funciones del Comité, según los y las docentes, son: promover la convivencia, abordar las situaciones que la afecten, toma de decisiones según los casos y prevenir las situaciones tipo I, II y III. No obstante, de las ocho funciones que la ley 1620 de 2013 asigna a este órgano, solo

reconocen cuatro. Dentro de las funciones que no logran identificar, tenemos, según la ley en mención:

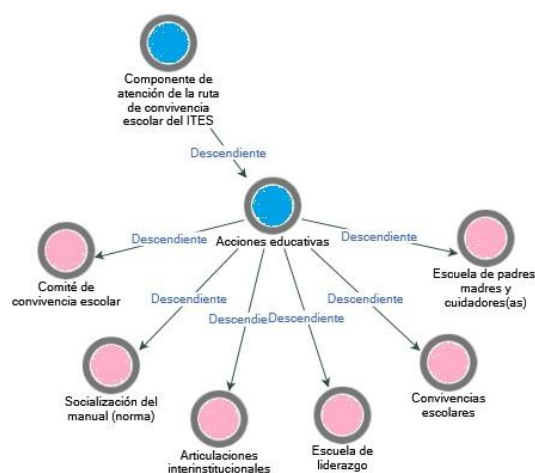
- Promover la vinculación de la institución a programas, proyectos o actividades de otras instituciones gubernamentales o privadas que aporten al objeto de la ley y el decreto 1965.
- Desarrollar estrategias e instrumentos que permitan promover y evaluar la convivencia escolar, los DDHH y DHSR.
- Hacer seguimiento al cumplimiento de las disposiciones establecidas en el manual.
- Proponer, analizar y viabilizar estrategias pedagógicas que permitan la flexibilización del modelo pedagógico y la articulación de diferentes áreas de estudio que lean el contexto educativo y su pertinencia en la comunidad para determinar más y mejores maneras de relacionarse en la construcción de la ciudadanía. Sin embargo, esta función la están cumpliendo, hallazgo que se evidencia en los resultados de la categoría “acciones educativas”.

7.4. Acciones educativas

Esta categoría se refiere a actividades o procesos implementados en la institución, que pueden fortalecer el componente de atención de la Ruta de Convivencia Escolar, con el fin de gestionar adecuadamente los conflictos escolares.

Figura 6.

Red semántica de la categoría a priori Acciones Educativas



Los ejes de conocimiento que responden a esta categoría, según la figura 6 son: el comité de convivencia escolar, la socialización del manual (norma), las articulaciones interinstitucionales, la escuela de liderazgo, las convivencias escolares y la escuela de padres, madres y cuidadores(as).

En ese sentido, se reconoce que el **Comité de Convivencia Escolar**, en cumplimiento de sus funciones, desarrolla acciones de promoción, sensibilización y socialización de la ruta y/o manual de convivencia escolar. Refiriéndolo de la siguiente forma:

La función más importante es sensibilizar, no esperar que pasen las cosas, sino hacer talleres de sensibilización de las diferentes problemáticas que se pueden presentar en una institución (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Yo creo que sí conocen y, además, porque desde la coordinación de convivencia se ha hecho un esfuerzo por dar a conocer y promover el manual de convivencia (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

Ello, ha permitido que los y las estudiantes y docentes, como se mencionó en la categoría anterior, reconozcan los tipos de situaciones y la competencia del comité en tipo I, II y III. Otro

hallazgo importante, está relacionado directamente con la **socialización del manual de convivencia escolar del ITES**, lo que implica, según sus miembros un esfuerzo.

De modo que, se identifica, que la socialización se ha realizado a distintos miembros de la comunidad, padres, madres, cuidadores(as), estudiantes, docentes y directivos. Al respecto encontramos que:

También se ha dado a conocer a los padres de familia, con la orientadora y el coordinador.

Los padres saben que existen situaciones como delitos, especialmente cuando se causa daño psicológico o físico, que ahí ya entran otras instituciones como la policía de infancia y adolescencia, comisaria de familia y el bienestar familiar (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Además, estas acciones intentan impulsar la comprensión conceptual, normativa y práctica de las situaciones, así como de las consecuencias que implica la comisión de alguna. Así lo manifiestan:

Nos han capacitado como docentes en la ruta que establece el manual para los casos, saber cómo darles tratamiento y tomar decisiones, pero en conjunto (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

También tenemos unos talleres que realizamos a estudiantes por grados explicándoles las leyes para que ellos sepan que no es capricho o idea del colegio solamente, sino que hay unas consecuencias legales si llegan a cometer situaciones tipo III (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

Otra acción identificada, es que han establecido **articulaciones con otras entidades Estatales o privadas**, que ofertan programas y proyectos que de manera directa e indirecta aportan

a la convivencia escolar, hay que señalar que son ofertas que llegan a la institución. Estos procesos son:

- Sonidos para la Construcción de Paz, operado por la Universidad Industrial de Santander en trabajo articulado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes

- PIC Hospital de Sabana- Salud y Prevención (Plan de Intervenciones Colectivas). Dirigido por el hospital del municipio.

- Vuela Alto con los Pies en la Tierra, institución dedicada a brindar herramientas a los y las adolescentes, que faciliten el fortalecimiento del proyecto de vida.

Asimismo, ***el colegio, también ha construido e intenta consolidar sus estrategias y espacios*** que contribuyan al objeto de la ley 1620 de 2013 y el decreto que la regula, el 1965 de 2013. Se identifican: escuelas de liderazgo, las convivencias escolares y la escuela de padres, madres y cuidadores(as).

La Escuela de Liderazgo es un espacio de formación liderado por el área de ciencia sociales y dirigida a los y las estudiantes del ITES. Que motiva el desarrollo de capacidades y habilidades de mediación, resolución de conflictos y de apoyo en el aula. Lo anterior, fortalece la convivencia escolar según los y las docentes porque:

Potencia las expresiones de liderazgo naturales, tanto las que son reconocidas por los maestros, como por el cuerpo de estudiantes, que son el consejo estudiantil. Es decir, en la escuela, el consejo de estudiantes y un líder que el docente identifica en el aula. Lo que se busca es potenciar esas capacidades para aportar a los procesos convivenciales (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

No obstante, el tiempo limitado del docente a cargo dificulta la implementación de la estrategia, ya que implica diseñar talleres y materiales; por esta razón, solo se realiza un encuentro por periodo académico.

Las Convivencias Escolares tienen como objetivo generar espacios lúdico-pedagógicos con estudiantes de sexto a once, orientados a evaluar las dinámicas de convivencia, fortalecer los vínculos socioafectivos y promover la cohesión grupal, en el marco del mejoramiento de la convivencia.

Las temáticas centrales que aborda son: trabajo en equipo, comunicación asertiva, manejo de conflictos escolares, estrategias para la solución pacífica de conflictos y educación emocional, incluyendo el respeto, la empatía y la gestión de emociones.

Según los y las docentes a cargo de la iniciativa, esta nace:

Como una alternativa para dar respuesta a las necesidades emocionales de los estudiantes.

Con la intención de posibilitar espacios distintos al aula de clase (ENT_DOC_COORD_COMITÉ). Termina siendo una forma de desfogar presiones o conflictos escolares a través de la expresión de emociones, sensaciones o pensamientos de forma pacífica y abordarlos de manera pacífica y pedagógica (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Asimismo, es un espacio reconocido y validado por todos los miembros de la comunidad educativa. Puesto que:

Hay una credibilidad en la comunidad educativa en la importancia del espacio. Hay un respaldo de las directivas y docentes del colegio para garantizar su realización. Hay disposición de los estudiantes para participar y aprovechar el espacio formativo. Hay

respaldo de los padres de familia para apoyar el permiso de salida de los estudiantes del colegio (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

En ese sentido, uno de los principales resultados de la iniciativa es la expresión de emociones frente a situaciones que afectan la convivencia en el aula, junto al reconocimiento de liderazgos estudiantiles por parte de los(as) docentes.

En ese sentido, manifiestan que:

El espacio genera las condiciones para visibilizar y poder abordar lo que ocurre en el salón.

Es decir, conocer porque se da un conflicto o que ocurre para poder gestionar. Eso permite pensar cómo abordarse integralmente (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Hay profes que logran reconocer liderazgo en los salones, incluso en estudiantes que están estigmatizados por su comportamiento o rendimiento académico (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

La Escuela de Padres, Madres y Cuidadores(as) es una estrategia dirigida a las familias de los y las estudiantes, con el propósito de fomentar un acompañamiento asertivo al proceso educativo. No obstante, su alcance se ve limitado por dinámicas externas a la institución.

Finalmente, se puede concluir que las estrategias apuntan a formación, promoción, prevención e identificación de situaciones, tan solo *las convivencias escolares y la escuela de liderazgo*, apuntan intencionalmente al abordaje de las situaciones de convivencia escolar en el ITES. Frente a la escuela de padres, madres y cuidadores(as), se deduce que, su objeto central, se basa en la necesidad de contar con la participación activa de la familia en el proceso educativo del estudiantado. Esto, pone en evidencia el poco acompañamiento u orientación con la que cuenta el estudiantado durante su etapa de educación formal.

7.5. Factores limitantes y potencializadores

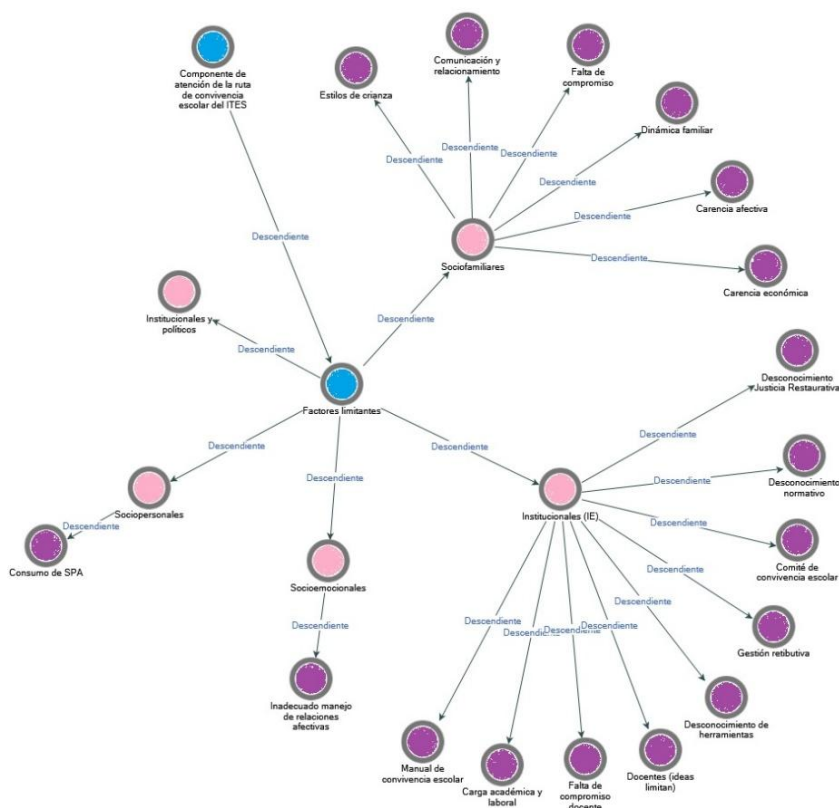
Los *factores limitantes* hacen referencia a las restricciones o dificultades que surgen durante la implementación del componente de atención, es decir, en la gestión de los conflictos en el ITES. Por otro lado, el término *potencializadores* proviene del verbo *potencializar* y se refiere a aquellos elementos que favorecen o fortalecen la implementación de dicho componente dentro de la ruta de convivencia escolar del colegio

Ahora bien, se identificaron factores que pueden actuar simultáneamente como limitantes y potencializadores. Por esta razón, los resultados correspondientes a estas categorías se presentan en un mismo apartado. Según lo mostrado en las figuras 7 y 8, estos factores son de carácter institucional, e incluyen el manual de convivencia, el comité de convivencia, el compromiso —o la falta de este— por parte del cuerpo docente, así como el conocimiento o desconocimiento de la normativa vigente.

Otros factores limitantes hallados y que solo corresponden a esta categoría son: docentes (ideas que limitan la implementación de los protocolos del componente de atención desde el enfoque restaurativo), la gestión retributiva en la institución educativa, el desconocimiento del enfoque restaurativo y la carga académica y laboral del docente y directivo.

Figura 7.

Red semántica de la categoría a priori de Factores Limitantes.



Nota: El análisis de la información se divide en cinco ejes de conocimiento.

Es importante señalar que, a diferencia de los factores potencializadores, los factores limitantes no responden únicamente al eje institucional, sino que también abarcan dimensiones sociofamiliares, socio personales, socioemocionales, así como factores institucionales y políticos.

7.5.1. *Manual de convivencia escolar*

En ese sentido, respecto al **manual de convivencia escolar**, la comunidad educativa reconoce que como **factor potencializador**, es una ruta clara y una ayuda con la que cuentan para

la gestión de la convivencia, y la toma de decisiones que ello requiere. Que, además, señala las situaciones y normas que sustentan la ruta. Evidenciándolo así:

Pero también manejamos acá un pacto de convivencia. Sí, que para nosotros es como la Biblia. Entonces allí se señala las situaciones y la ley está contenida ahí, porque se construye a partir de esos lineamientos (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

El manual es una ruta, una carta que nos permite a nosotros convivir en nuestra institución (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Creo que el manual es la ruta, es una ayuda (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Asimismo, se considera que el manual orienta tanto el comportamiento como la manera de gestionar las situaciones que se presentan, con el objetivo de garantizar una adecuada convivencia y el pleno ejercicio de los derechos humanos. Puesto que, según la población:

Esta construido a favor de todos, con la opinión de todos, el manual de convivencia nos sirve tanto como para saber cómo comportarnos y para aclarar problemas, porque usted lee y ahí hay pasos a seguir (ENT_EST_RCE_COMITÉ).

Además, fue construido de manera participativa y se encuentra en constante proceso de retroalimentación, actualización y socialización. De acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación, este manual se fundamenta en una lectura contextual o diagnóstico de la realidad educativa, social, familiar y personal, lo que permite adoptar una perspectiva situada orientada a garantizar la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos. Al respecto encontramos:

Valoro que el manual contiene una base de lectura de contexto profunda, cercana. Se intenta diferenciar en relación a cómo abordar situaciones disciplinarias y que hacer en situaciones convivenciales y en distintas situaciones que se presentan, por lo menos en la narrativa del manual está un pacto que no es solamente responsabilidad de coordinación,

sino que es un pacto que debe ser apropiado por toda la comunidad educativa (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

Fue construido con todos, con padres de familia, docentes y otros directivos y todos los que tenían que ver con el buen funcionamiento en nuestra institución (ENT_DOC_REC_COMITÉ). ´

Es una herramienta muy bien elaborada y que se construyó de acuerdo a las situaciones y vivencias que hemos tenido, que eso es importante, a veces uno se pone a anotar tantas cosas y no (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Asimismo, se identifica que los y las docentes han brindado apoyo al comité de convivencia en la construcción y reestructuración del manual, así como en el proceso de socialización y retroalimentación con las familias y el estudiantado.

Según docentes y directivos:

Cuando se construyó el manual se hizo como una sensibilización y ya después cuando se hicieron las modificaciones, procedieron a darlas a conocer a los diferentes miembros de la comunidad. Se hizo con los padres de familia y estudiantes la retroalimentación (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Cuando llegue ya habían hecho la última parte del pacto, pero sí tuvieron en cuenta toda la comunidad educativa en la construcción, o sea con los padres y demás. De hecho, participé en una actualización hace poco (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

De igual manera, docentes directivos parte del comité, refieren que el manual, específicamente el componente de atención, diferencia de forma clara las competencias que corresponden a la institución educativa IE y a otras entidades Estatales, según la situación que se presente. En ese sentido, refieren que:

El manual está acorde a la ruta y ya sabemos nosotros que nos compete y que a otras instancias, en base a esa ley es que nosotros trabajamos (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Incluso, se identifica, que el manual en su componente de atención, trata de reconocer el papel protagónico del estudiantado en la gestión de los conflictos, otorgando espacios para la mediación y convivencia, al menos en sus líneas escritas. Puesto que:

Yo creo que hay una mirada en nuestro manual de convivencia que intenta reconocer la importancia de la participación de los estudiantes en los espacios de mediación, de convivencia y de reconocer un lugar protagónico del chico, de la chica, al menos en el discurso y en la narrativa del manual (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

Asimismo, el pacto o manual incluye una mirada desde la corresponsabilidad de la IE, sobre los Derechos Humanos DDHH y el debido proceso. Ya que, según los docentes:

En la narrativa del manual, del pacto de convivencia, hay una mirada de garantía de derechos, del debido proceso. Eso lo destaco. (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

Finalmente, los miembros de la comunidad educativa —especialmente el comité, los docentes y directivos—, al avanzar en el proceso de construcción de la ruta, identifican que han logrado apropiarse de la importancia de trabajar en la prevención de situaciones de convivencia y de violencia. Asimismo, reconocen que es fundamental, para el ejercicio del componente de atención, conocer con claridad qué otras instituciones del Estado se articulan con la ruta de convivencia escolar, según las situaciones.

Cada vez más nos apropiamos de un discurso, de unas narrativas, de comprender la importancia de trabajar en acciones de prevención, la importancia de poder ir clarificando los actores del Sistema Nacional de Bienestar Familiar o del sistema Estatal, que pueden apoyar esos procesos, en función de derivar otros servicios con el sistema de salud, con

comisaría, con ICBF, con Fiscalía. Eso es una ganancia, es una ganancia enorme y vamos avanzando. (ENT_DOC_COORD_COMITÉ).

En cuanto a los *factores limitantes*, se identifica que el *manual de convivencia escolar*, a pesar de lo mencionado anteriormente, es percibido por los y las docentes como una guía general que presenta un paso a paso sobre qué hacer, pero no especifica cómo se debe realizar cada paso, lo que dificulta su aplicación e incluso la comprensión del proceso.

Según docentes y directivos:

En el manual están señalados los tipos de situaciones, la uno, dos y tres, pero no está a fondo que ocurre si se presenta una situación de esas, hay un protocolo general que menciona que hacer, pero uno debe buscar que hacer, no hay una herramienta que te oriente sobre cómo gestionar esos conflictos (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

Al manual le hace falta más profundidad o más direccionamiento. Está a un nivel general, de forma específica que diga que hacer, no está, por lo que, al coordinador, la orientadora y docentes nos toca pensar herramientas o formas de abordar los conflictos (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

En ese contexto, uno de las principales limitantes es que el componente de atención y la ruta no establecen herramientas para la gestión de conflictos. Además, se incorporan términos como *acciones pedagógicas* y *justicia restaurativa*, solicitando expresamente que se desarrollen acciones pedagógicas desde una perspectiva de justicia restaurativa; sin embargo, no se explica qué significan estos conceptos ni cómo deben aplicarse en la práctica. Puesto que:

El manual habla discursivamente de unas acciones pedagógicas, pero no especifica cuáles acciones pedagógicas o qué podría hacerse. Entonces, digamos que está en el discurso esa mirada de que no es solamente la sanción, el abordaje del problema desde la acción y

reacción, habla de planteamientos pedagógicos, de acciones restaurativas, incluso desde el enfoque de Justicia restaurativa, pero en el fondo es una narrativa que no está dotada de herramientas, instrumentos o capacidades para potenciar en los maestros y directivos, incluso en los mismos estudiantes (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Lo anterior, obstaculiza aún más la interpretación y el desarrollo de los protocolos, ya que la institución —específicamente el Comité de Convivencia Escolar— como ente rector de la convivencia, parte de la premisa de que los y las docentes, por su ejercicio profesional, están familiarizados con las acciones pedagógicas. Y que, además, conocen el enfoque de justicia restaurativa. Lo que convierte esto en una necesidad de formación para toda la comunidad educativa, que permita garantizar la inclusión del enfoque de justicia restaurativa en las acciones pedagógicas para la gestión de conflictos.

En ese sentido, el proceso de formación implicaría el tránsito del enfoque retributivo al restaurativo en el ámbito de la gestión de los conflictos. Puesto que, se ha identificado la predominancia de la perspectiva retributiva en el abordaje y la resolución de los mismos. Esto se debe a que, como respuesta ante las situaciones, se privilegia la sanción y el castigo, con el objetivo de restablecer el control sobre la convivencia y marcar las consecuencias de la acción cometida. Ya que, según los y las docentes – directivos mencionan:

Considero que a veces solo se busca sancionar, antes que reflexionar lo ocurrido y mejorar la situación (GF DOC_UNO_M).

El manual sirve para que los docentes, la orientadora, el coordinador o la rectora tomen correctivos frente a algunas situaciones. No sé, suspenda tres días y así (GF DOC_UNO_M).

El manual no le dice al estudiante qué consecuencias tiene si comete una situación de esas, eso habría que agregarlo. Eso se pueden entender como debilidades del manual (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

Además, la solución suele ser desde lo adulto céntrico: la voz del estudiante que ha cometido la falta, más que escuchada, no es validada, y la de la víctima y su acudiente, en la mayoría de los casos, ni siquiera es escuchada ni validada. El o la docente decide cómo solucionar. Asimismo, el conflicto se atiende, en su mayoría, de forma reactiva —es decir, una vez que ocurre— y se deja de lado la respuesta proactiva, que podría considerarse como prevención. Esta no solo busca evitar que el conflicto ocurra por primera vez, sino también prevenir su recurrencia por falta de una gestión asertiva.

En ese sentido, algunos docentes, directivos y estudiantes mencionan:

En las escuelas se romantiza el proceso, se centran en las leyes y desvinculan la propuesta del componente humano y las vivencias reales de la comunidad educativa (GF DOC_UNO_M).

Las leyes de ahora sobreprotegen a los estudiantes, antes uno podía actuar más, ahora la actuación es limitada, porque se les permite hacer lo que quiere, se perdió la autoridad. Antes se sancionaba y lo que no cogían con eso, se iban del colegio (GF DOC_UNO_F).

La verdad, no nos escuchan, ven lo que pasó y le dicen a uno porque estuvo mal y después se firman unos compromisos que ellos dicen (GF_EST6A11_F1).

Ahora bien, el cuerpo docente reitera de manera constante la necesidad de contar con herramientas, que les permitan incluir el enfoque de justicia restaurativa en la gestión de conflictos, expresándolo de la siguiente forma:

Considero que es clara la ruta, alguna vez he tenido que hacer uso de esa ruta, pero le falta ser más explícita, porque por ejemplo, yo no encontré algo que hablara específicamente sobre la justicia restaurativa, es decir, cuando un estudiante comete una falta, qué hacer, y que no solamente sea estar desde lo cognitivo, un castigo y ya, sino cómo seguir una ruta donde el estudiante primero, haga conciencia del daño que hizo, después que ofrezca disculpas y repare, que haga un compromiso de no volver a repetir (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Lo anterior denota que algunos docentes —específicamente el coordinador del colegio y el docente de apoyo al Comité J— reconocen ciertas características de la gestión de conflictos escolares desde el enfoque restaurativo. Esto se debe al interés que dicho enfoque ha generado durante las formaciones ofrecidas por la Gobernación de Santander. Así lo refieren:

Yo no conocía ese enfoque, pero me ha parecido interesante porque es otra forma de dar solución que puede funcionar, ahorita ya es muy difícil solucionar con los métodos de antes. La gobernación no enseña la justicia restaurativa” (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ). Sería muy interesante que la gobernación nos formara a profundidad, saber cómo se hace justicia restaurativa, no solo en que es, que eso es una ganancia, pero y cómo se hace, esa es la pregunta (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Asimismo, se evidencia que los y las docentes consideran que, a pesar de existir una guía o protocolo para gestionar las situaciones, este no resulta efectivo, ya que no ofrece soluciones definitivas. No se logran identificar con claridad las razones de lo mencionado. Puesto que se evidencia así:

A veces se crea una serie de recetas, pero verdaderamente no abordan el problema de raíz (GF_DOC_UNO_F).

Sin embargo, se puede concluir que el inadecuado funcionamiento de la ruta puede estar relacionado con tres factores: primero, la falta de herramientas para la gestión; segundo, el escaso conocimiento sobre acciones pedagógicas desde el enfoque de justicia restaurativa; y tercero, una gestión inadecuada del conflicto, que permite la recurrencia de los hechos o incluso su escalamiento hacia situaciones más graves, como el paso de un conflicto tipo I a tipo II o III.

Aunado a ello, según las características del contexto educativo —específicamente del ITES—, se evidencia la necesidad de construir una guía y/o herramientas que faciliten el desarrollo del paso a paso de cada protocolo, ya que los y las docentes directivos manifiestan que las situaciones ocurren de forma imprevista y requieren un abordaje inmediato que contemple tanto las actuaciones como las herramientas necesarias. Expresándolo de la siguiente forma:

Nosotros tenemos que inventar y solucionar o tener ya o ya la solución, porque todo ocurre muy rápido y requiere atención inmediata. Es bueno que eso ya esté dado, es decir, la actuación y las herramientas para ello (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

En cuanto a las situaciones tipo III, se identifica que docentes y directivos, manifiestan que no saben cómo abordarlas porque nunca se les han presentado, a pesar de estar establecido el protocolo en la ruta, puesto que, este no refiere actuaciones, ni herramientas. Asimismo, desconocen las instancias a las cuales se puede recurrir para articular con otros entes Estatales según la situación presentada. Se observa que el colegio ha acudido y únicamente reconoce a estas instancias para articular: la Policía de Infancia y Adolescencia y Comisaría de Familia del municipio.

Lo anterior, lo manifiestan así:

Situaciones tipo tres no se han presentado, hubo una que finalmente terminó en tipo dos porque quedó en presunción de venta de droga, pero no se comprobó nada. Gracias a Dios

que no ocurren tipo tres, pero como se han presenciado no se sabe qué hacer, entonces es una falencia que se tiene, porque si ocurre viene la atención inicial, pero de ahí, cómo se debe trabajar con la víctima, el ofensor (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

La conozco bien, pero no la tengo súper clara, sobre todo en las situaciones tipo 3, porque no las he presenciado, no lo tengo muy claro porque no se ha presentado una y pues sé cuál es la ruta que refiere el manual, pero no hemos aplicado esa ruta (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

En el caso de la droga acudimos a la policía y comisaría, pero al final no paso nada y tenemos el chico en la institución, no sabe uno que hacer más allá de unos compromisos, que los firme y estar pendiente (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Evidenciándose así, que también manifiestan una inquietud recurrente por qué hacer con el ofensor en caso de presentarse una situación tipo III, específicamente si continúa vinculado a la institución. Ello, aunado a la idea o acciones retributivas relacionadas con la pérdida del cupo escolar, como una consecuencia de la acción, pero que, actualmente no ocurre porque se considera contrario a la garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Otro factor limitante, es la falta de seguimiento a los casos reportados y atendidos en el colegio. Puesto que, se atienden los casos y no hay seguimiento (GF_DOC_UNO_M). Tampoco existe claridad sobre cuál persona debe hacerse cargo de la gestión de los conflictos, convirtiéndose ello en una necesidad.

Así lo refieren:

Si generamos una acción pedagógica, quién la hace, de quién es la responsabilidad, del profesor que atiende una situación tipo uno, dos, tres o disciplinaria, del director de grupo,

del coordinador. Tener esa claridad ayudaría un montón a tramitar mejor los conflictos y los retos de la comunidad en el colegio (GF DOC_UNO_F).

Asimismo, se evidencia que el manual de convivencia fue construido hace seis años con la participación de toda la comunidad educativa. No obstante, aunque ha sido modificado y actualizado conforme al contexto del ITES, son los docentes y directivos quienes lideran dichas actualizaciones, relegando al estudiantado y a los acudientes al rol de receptores de la información. Es decir, participan en espacios de socialización del manual, pero no en procesos de retroalimentación del mismo. Puesto que:

Este manual que tenemos se construyó hace cinco o seis años, y sí, yo participé en ese proceso de construcción. En ese momento de la vida hicimos un ejercicio de participación colectiva con todos padres de familia, docentes, estudiantes y directivos (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Desde hace cinco o seis años hacia acá, ha sido ir introduciendo modificaciones o actualizaciones al manual, más desde la mirada adultos céntrica, es decir, más desde el directivo, desde el docente, desde los desafíos que hemos empezado a ver, entonces vamos introduciendo cositas a ese manual (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Es importante resaltar, que algunos(as) docentes reconocen que el estudiantado actualmente no está vinculado en el proceso de revisión, modificación y actualización del manual. Lo que tal vez no permite una apropiación o revisión de este por parte de los y las estudiantes. Encontrando que:

Hemos fallado en hacer una revisión profunda del mismo con los estudiantes de ahora, porque ya esos chicos que estaban hace seis años, ya se graduaron y quizás algunos de los que estaban de niños en sexto, séptimo, que hoy pueden estar en diez y once, no recuerdan

haberlo hecho y quizás no están representados en ese proceso (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Se han hecho unas actualizaciones desde la mirada del docente y del directivo, tratando de hacer frente a los retos del manual o de la convivencia, pero no, no hay una apropiación o una revisión con los estudiantes (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Lo anterior puede incidir en que la personería estudiantil y el representante ante el consejo estudiantil —quienes tienen participación en el Comité de Convivencia Escolar— manifiesten no conocer el manual de convivencia ni tener claridad sobre los protocolos de atención, lo cual se evidencia en declaraciones como la siguiente:

No leí el manual, no lo conozco (ENT_EST_PE_COMITÉ).

No me acuerdo muy bien del protocolo, creo que pasaba por mano de los profes y la rectora, bueno eso, no recuerdo más (ENT_EST_RCE_COMITÉ).

7.5.2. *Comité de convivencia escolar*

A partir de los relatos de los miembros del comité y de los docentes de apoyo, se identifica que como **factor potencializador** este órgano está basado y constituido conforme a la normatividad vigente que regula la convivencia escolar en el país, lo cual se manifiesta de la siguiente manera:

No me acuerdo los números de las normas, obviamente nosotros tenemos todo el reglamento del comité, los lineamientos que da la ley, la 1620 que es la que nos rige, de acuerdo a ella nosotros lo adaptamos al colegio y nos ha permitido definir la ruta (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Asimismo, la comunidad educativa reconoce a los miembros del comité y valora el esfuerzo que han realizado por apropiarse de su propósito, lo que ha facilitado la convivencia escolar y la garantía de los derechos humanos (DD. HH.), expresándolo de la siguiente manera:

Tenemos un grupo de directivos, coordinadores y rectora que han estado a la vanguardia de lo que sucede y se tratar de dar la mejor solución a los problemas que se presenten (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

El coordinador, la rectora y la orientadora son los que dirigen el comité, prácticamente ellos han liderado lo del manual y el comité para la toma de decisiones en los casos que tratan (ENT_EST_RCE_COMITÉ).

Igualmente, la comunidad educativa identifica algunas acciones desarrolladas por el comité en cumplimiento de sus funciones, tales como:

Hicieron varias actividades donde todos los estudiantes convivieran e interactuaran y se aprendieran a conocer, fomentaron el respeto entre estudiantes (ENT_EST_PE_COMITÉ).

El comité socializa el manual, las situaciones y las rutas (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

En ese sentido, se reconoce al comité como el organismo encargado de tomar decisiones. Sin embargo, como *factor limitante*, se identifica que, específicamente, los y las estudiantes, incluyendo a la personera y al consejero estudiantil (quienes también son miembros del comité) se refieren al coordinador, a la rectora y a la orientadora como "el comité", ya que no se perciben a sí mismos como parte de este. Además, señalan que son estos “adultos(as)” quienes toman las decisiones, y que posteriormente les consultan a ellos y ellas. No obstante, es algo que no cuestionan, sino que lo consideran asertivo. Manifestándolo así:

A mí me parece bien porque ellos sacan como conclusiones de decisiones que pueden tomar y la consultan con los miembros del comité, y si no están de acuerdo ellos tratan de arreglar y mejorarlo para que sean de la mejor forma (ENT_EST_PE_COMITÉ).

A nosotros, nos llamaron para el caso de las drogas, que fue el más delicado, pero así que nos estuvieran diciendo de casos, no, solo ese y era para contarnos que habían definido (ENT_EST_RCE_COMITÉ).

Sin embargo, aunque disponen de ciertas decisiones, estas deben ser avaladas por los demás miembros del comité; en caso contrario, se busca llegar a acuerdos de manera conjunta. Asimismo, como una limitación, se identifica que el rol de la personera y del representante estudiantil es pasivo, ya que su participación se reduce, en la práctica, a avalar decisiones que ya han sido previamente tomadas, aunado a ello, se ratifica la prevalencia retributiva de la gestión, en la que el adulto es quien toma las decisiones y no las partes en conflicto. Precisándolo de la siguiente forma:

Solo me llamaron dos veces por el caso de la droga, y por otros estudiantes de peleas que expulsaban y ya no más (ENT_EST_PE_COMITÉ).

Nos preguntaban que como nos parecía la decisión que habían tomado, si estábamos de acuerdo, que, si teníamos dudas o que podían mejorar, eso sí nos preguntaban (ENT_EST_RCE_COMITÉ).

Algunos docentes directivos reconocen que el comité se reúne para definir qué hacer y cómo ajustar la ruta según el contexto de la institución, con el fin de responder adecuadamente a los desafíos que se presentan. No obstante, como *factor limitante*, se evidencia que el componente de atención aborda los conflictos de manera reactiva, relegando las acciones proactivas asociadas a la prevención y promoción. Esto se manifiesta de la siguiente manera:

Se reúne periódicamente para ir revisando cuáles son los conflictos o las situaciones desafiantes de la convivencia, pero en el último año, por ejemplo, que se vio la presencia o se convocó al comité fue en función de cosas graves. Entonces, se cuestionaba frente a esto que hacemos y así, creo que de esa manera fue disminuyendo en el comité la capacidad de incidir en el ámbito de prevención de los conflictos o de la promoción de derechos o de acciones, que favorecieran en el tema de la convivencia (ENT_DOC_COOR_COMITÉ). Yo creo que, por un lado, el Comité de convivencia debería tener mayor capacidad de respuesta frente a todas las acciones, especialmente en prevención, dar más línea técnica (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

7.5.3. Conocimiento y desconocimiento normativo

Se ha identificado que los y las docentes que poseen algún conocimiento sobre las normativas que regulan la convivencia escolar suelen ser, en su mayoría, directivos que han participado desde el inicio en la construcción del manual o ruta de convivencia institucional. Sin embargo, es evidente que, de manera específica, el coordinador es quien logra hacer referencia precisa a dichas normativas al ser consultado al respecto. En contraste, otros directivos y docentes mencionan únicamente la Ley 1620 de 2013, refieren no acordarse del nombre puntual de las otras, sin embargo, afirma conocerlas.

Este hallazgo se constituye como un *factor limitante*, ya que el desconocimiento de la estructura normativa dificulta significativamente la implementación adecuada de los protocolos del componente de atención. Además, este vacío se relaciona directamente con las limitaciones en el ejercicio de los roles y funciones del Comité Escolar de Convivencia, dado que la normatividad

no solo establece lineamientos regulatorios, sino que también orienta sobre el desarrollo funcional del comité, define responsabilidades, y proporciona directrices para la articulación interinstitucional necesaria en la atención de situaciones tipo I, II y III.

Lo anterior, se manifiesta de la siguiente manera:

Normas como tales de la Gobernación (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

Sé que existe la ley de infancia y adolescencia, el código de convivencia de la policía nacional y el manual o pacto de convivencia del colegio (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Asimismo, puede destacarse un *factor potencializador*: como se ha mencionado previamente, el coordinador de convivencia, en su calidad de miembro del Comité Escolar de Convivencia y en concordancia con el rol que desempeña dentro de la institución, logra identificar y referenciar algunas normas asociadas a la regulación de la convivencia escolar. Él atribuye este conocimiento a su participación activa y liderazgo en el proceso de elaboración del manual de convivencia del colegio.

Este elemento puede ser considerado una **capacidad instalada** dentro del equipo institucional, ya que representa un recurso técnico y humano disponible que puede ser fortalecido y replicado para el desarrollo de estrategias formativas dirigidas a los demás actores escolares. Esta capacidad se evidencia en la medida en que el coordinador logra articular su conocimiento normativo con las prácticas de atención y gestión de la convivencia, lo cual resulta fundamental para el cumplimiento efectivo de los lineamientos establecidos en el marco de la Ley 1620 de 2013 y demás disposiciones complementarias. Al respecto encontramos:

Bueno, está la ley de convivencia escolar, la 1620, el decreto que la regula, el 1965, está también el código de infancia y de adolescencia que da unos elementos particulares frente al tema de derechos y deberes, da unos principios fundamentales en el trabajo con niños,

niñas y adolescentes. También hace referencia al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescente, y bueno, hay una serie de guías que el Ministerio de Educación ha creado para orientar a los colegios sobre el desarrollo de la ruta de convivencia (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

En cuanto a los y las estudiantes, incluso aquellos que integran el Comité Escolar de Convivencia, se evidencia un desconocimiento generalizado de las normas que regulan la convivencia escolar, incluyendo el propio manual de convivencia institucional. Tal como se expuso en el apartado relacionado con los factores limitantes del manual de convivencia, los y las estudiantes apenas logran hacer referencia al documento, y manifiestan abiertamente no haberlo leído ni comprender su contenido.

Respecto a las disposiciones normativas de mayor alcance, únicamente se menciona de manera vaga "la ley de convivencia", indicando que han escuchado hablar de ella durante algunas socializaciones realizadas en el colegio, pero reconocen no conocerla en profundidad ni comprender su aplicación práctica. Este desconocimiento se evidencia en expresiones como las siguientes:

Que yo recuerde, no, no sé qué normas o leyes reglamentan la convivencia escolar (ENT_EST_PE_COMITÉ).

No leí el manual, no lo conozco (ENT_EST_PE_COMITÉ).

No me acuerdo muy bien del protocolo, creo que pasaba por mano de los profes y la rectora, bueno eso, no recuerdo más (ENT_EST_RCE_COMITÉ).

7.5.4. *Compromiso y falta de compromiso docente*

Se identifica como un factor limitante la baja implicación del cuerpo docente en la gestión de la convivencia escolar y, por ende, en el abordaje de los conflictos. Esta percepción es compartida tanto por algunos docentes como por directivos docentes, quienes coinciden en que la gestión de la convivencia es vista más como un asunto de voluntad individual que como una responsabilidad colectiva e institucional.

Desde esta perspectiva, la gestión de los conflictos escolares se entiende como una elección personal —la posibilidad de decidir intervenir o no— lo cual se encuentra estrechamente vinculado con las implicaciones que conlleva asumir dicho rol. Entre ellas se mencionan el tiempo que debe invertirse en el acompañamiento de las situaciones, la toma de decisiones, y el seguimiento a los casos que se presentan.

Este aspecto es manifestado por los actores institucionales de la siguiente manera:

Resolver o abordar los conflictos por parte de los docentes se ha vuelto un asunto de voluntad, de sí yo quiero hacer las cosas, incluso eso es complicarse la vida porque atender un caso de convivencia implica mediar entre dos personas que tienen un conflicto y eso es complicado, entonces muchos por no querer comprometerse o complicarse la vida, terminan haciendo nada (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Hay docentes que no quieren comprometerse. Es decir, esto dejan que las cosas pasen con tal de no tener que hacer seguimientos a ninguna situación (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

De igual manera, se observa que, incluso cuando los y las docentes o directivos conocen la ruta de atención y poseen claridad sobre la clasificación de las situaciones de convivencia, en la

práctica omiten asumir la gestión activa de estas. Esta omisión ha tenido como consecuencia el escalamiento de algunas situaciones tipo I a categorías más complejas, tipo II, lo cual refleja una desatención oportuna y una débil corresponsabilidad en el abordaje temprano de los conflictos escolares.

Asimismo, se reconoce entre los actores institucionales la percepción de que el cuerpo docente debería ejercer un rol más proactivo y asumir la responsabilidad de liderar los procesos de gestión de la convivencia, en articulación con los demás estamentos del sistema escolar. Esto se evidencia en expresiones como las siguientes:

Yo creo que todos tienen esa claridad y diferencian las situaciones. Lo que pasa es que como por no comprometerse, se hacen los locos y dejan pasar las cosas y entonces al dejar pasar la cosa es donde se agravan las situaciones (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Yo creo que todos los docentes conocen las situaciones y las deben saber manejar, pero como te digo se hacen y dejan pasar las cosas (GF_DOC_UNO_F).

Aunado a lo anterior, se evidencia una escasa o nula apropiación, por parte de los y las docentes y directivos docentes, de los protocolos establecidos para la atención de las situaciones de convivencia. Aunque logran identificar y diferenciar conceptualmente los tipos de situaciones (tipo I, II y III), no demuestran una comprensión práctica ni una aplicación efectiva de los procedimientos correspondientes. Este hallazgo podría estar vinculado con la falta de herramientas prácticas para la implementación de los protocolos, aspecto ya señalado en el apartado de factores limitantes del manual de convivencia.

Este distanciamiento entre el conocimiento teórico y la implementación operativa de los protocolos refleja una brecha significativa en la formación y el acompañamiento institucional en

torno al manejo adecuado de los conflictos escolares. Lo anterior evidencia en las siguientes apreciaciones:

Yo no considero que haya cosas por mejorar en el protocolo o ruta, no. Yo siento que están bien, lo que sí verdaderamente siento, es que falta apropiación de los docentes para asumirlos y aplicarlos (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Es difícil para los maestros aplicar los protocolos, entonces no gestionar los conflictos o problemas de convivencia, también es no complicarse con entender cómo funcionan o que herramientas puedo utilizar (GF DOC_UNO_M).

Por otra parte, se percibe, por parte de los actores directamente responsables de liderar la gestión de la convivencia escolar —y, por ende, de aplicar el componente de atención y sus respectivos protocolos de situaciones tipo I y II—, que algunos docentes y directivos no acuden a ellos en busca de orientación o acompañamiento para abordar los casos, sino con la intención de delegar completamente la responsabilidad en figuras como el coordinador de convivencia, la orientadora, la rectora o el director de grupo. Esta práctica refleja una falta de apropiación del rol docente en la atención de situaciones tipo I, las cuales, por su naturaleza, deberían ser abordadas inicialmente desde el aula y en el marco del ejercicio pedagógico. Lo anterior, se menciona así:

Algunos profes están pendientes y ayudan en la gestión de la convivencia, pero hay otros que se acercan es para delegar la responsabilidad y que el director, coordinador u orientadora asuman el caso (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Yo creo que los maestros no logran entender o comprender la responsabilidad del rol, en muchos maestros está el imaginario de que yo cumplo solo con lo académico y no reconoce la labor importante o la figura que representa en términos de autoridad, de modelo de vida, de ejemplo para los chicos (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

En ese sentido, se interpreta que algunos docentes perciben que los retos asociados a la garantía de la convivencia escolar y a la atención de situaciones disciplinarias —especialmente aquellas clasificadas como tipo I— no forman parte de su quehacer profesional. Si bien reconocen que su participación es importante en situaciones tipo II y III, en calidad de docentes de apoyo al Comité Escolar de Convivencia, tienden a asumir que su rol principal está limitado a la enseñanza de contenidos curriculares y a la formación académica en las asignaturas bajo su responsabilidad.

Otro aspecto señalado es que, en muchos casos, el conflicto no es concebido como una oportunidad pedagógica, sino como una interferencia en el proceso de enseñanza. Esta visión restringida impide reconocer el potencial educativo de los conflictos como espacios de formación para la vida y como ello contribuiría a la garantía de la convivencia escolar y los derechos humanos (DDHH).

Según algunos(as) docentes, esto se expresa de la siguiente manera:

Por otro lado, porque algunos maestros interpretan que esos retos de la disciplina, de la convivencia - por ejemplo, en relación a situaciones tipo uno - que no les corresponden, su rol como maestro se está centrado solamente en dar una realimentación a los chicos en términos de lo académico, pero que no es su responsabilidad tramitar, agenciar o usar parte del tiempo escolar para mediar en un conflicto o de igual manera para aprovechar el mismo conflicto como espacio de aprendizaje (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Si los profes tuvieran más claro, más instalado y se apropiaran de la oportunidad que ofrece un conflicto. Ayudaría a que muchos de los procesos o de los conflictos que se presentan en el aula o en la dinámica escolar, pudieran ser abordados y transitados de manera distinta y no recargando o generando expectativas de que por ejemplo eso debe solucionarlo y es

responsabilidad solamente de coordinación y orientación escolar (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Ahora bien, en cuanto a los *factores potencializadores* relacionados con este hallazgo, también se reconoce la presencia de docentes comprometidos con la convivencia escolar. Estos profesionales demuestran interés genuino por el bienestar de los y las estudiantes, se mantienen atentos a las situaciones de convivencia que identifican en su entorno, y asumen un rol activo en su abordaje, buscando comprenderlas y gestionarlas de manera pedagógica.

Además, cuando consideran necesario solicitar apoyo del director de grupo o del equipo de coordinación, lo hacen no con la intención de delegar la responsabilidad, sino desde una lógica de trabajo colaborativo. Esta actitud refleja una disposición al colegaje en la gestión de la convivencia, fortaleciendo así la corresponsabilidad institucional y el sentido de comunidad educativa. Puesto que:

Realmente hay profes que están pendientes de la convivencia. Hay varios profes que están muy pendientes, de hecho, algunos no son ni siquiera directores del grupo donde se presenta la situación y se acercan a los directores y empiezan a investigar, a preguntar (GF DOC_UNO_M).

Identifico docentes que se preocupan mucho por los estudiantes, si ven una situación que se está presentando, ellos proceden de una vez a intervenir, a que se resuelva y a ver quiénes pueden aportar en esa solución (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Otros factores limitantes hallados y que solo corresponden a esta categoría son: docentes (ideas que limitan la implementación de los protocolos del componente de atención desde el enfoque restaurativo), la gestión retributiva en la institución educativa, el desconocimiento del enfoque restaurativo y la carga académica y laboral.

7.5.5. *Docentes: ideas que limitan la implementación de los protocolos del componente de atención desde el enfoque restaurativo*

Este hallazgo evidencia que, en algunos casos, las percepciones de los y las docentes en torno a la gestión de los conflictos escolares están influenciadas por un enfoque retributivo. Desde esta mirada, las normas y sus disposiciones son comprendidas como mecanismos que priorizan la protección del estudiante, pero al mismo tiempo son percibidas como permisivas, lo que genera la sensación de una limitada capacidad para corregir o sancionar comportamientos inadecuados.

Esta interpretación restrictiva de la normatividad afecta directamente la implementación del componente de atención, cuyo propósito es promover prácticas restaurativas como estrategia central para la gestión de los conflictos escolares. La resistencia a este enfoque limita el tránsito hacia una cultura escolar centrada en el diálogo, la reparación del daño y la reconstrucción de los vínculos, principios fundamentales de la justicia restaurativa.

Esto se evidencia en relatos como:

Por ejemplo, acá tenemos el caso de un niño que se conoce la ley y es menor de edad. Él sabe hasta donde podemos actuar como institución. El muchacho no es responsable por lo que hizo, porque quiere usar la ley para lo que a él le sirve, eso lo limita a uno. Por ejemplo, con los problemas de drogadicción, como es una enfermedad, entonces si el niño está consumiendo en el colegio toca acostarlo, tenerlo, llamar al padre de familia. Eso es permisividad, le da como la libertad al muchacho de que haga lo que quiera. En ese caso eso me pareció una limitación en y para el manual de convivencia (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Ya no es como antes, usted trae el uniforme así, no, la ley es “si quiere traer el uniforme tráigalo y si no, no. Uno el uniforme no lo mira porque si, si no por el ahorro en su casa, porque como institución nos identifiquemos. Uno le trabaja es por ese lado como por no, pero uno sabe que, si el chico no quiere, pues viene vestido como quiera, porque la ley se lo permite, esas son las grandes dificultades y los retos que uno tiene (GF DOC_UNO_F).

En consonancia con las ideas anteriormente expuestas, algunos(as) docentes y directivos(as) identifican en sus compañeros(as) —particularmente en aquellos con mayor trayectoria en el ejercicio docente— un deseo por volver a denominar los conflictos escolares como "faltas" y no como "situaciones". Esta preferencia terminológica revela la persistencia de un enfoque retributivo en la manera de entender y gestionar la convivencia escolar.

Dicha postura no solo pone de manifiesto una resistencia al cambio normativo, sino también una visión que privilegia la sanción sobre el análisis comprensivo del conflicto. El tránsito conceptual de “falta” a “situación” no representa únicamente una modificación del lenguaje; implica una transformación en la forma de interpretar el conflicto desde una perspectiva más holística, contextual y pedagógica. Esta nueva mirada, promovida por el marco normativo actual, invita a cuestionar prácticas disciplinarias tradicionales y a posicionar el enfoque restaurativo, centrado en el diálogo y la comprensión de las causas.

Ya que, según los y las docentes:

En los maestros antiguos hay aún la añoranza o el deseo de que se volviera atrás, a como se nombraban las faltas y se nombren como faltas, no como situaciones, entonces hay una falta de alguna manera. Esa concepción tiene una mirada individual, alguien comete una falta, ese alguien recibe una sanción (GF DOC_UNO_F).

Hay una resistencia a entender que hoy no hablamos desde ese lugar “faltas”, sino de situaciones, de posibilidades que se pueden dar en la dinámica escolar que nos exigen una mirada distinta, frente a eso que acontece en el aula, en el colegio, que termina siendo un reto en ese orden de ideas (GF DOC_UNO_M).

Se evidencia que, en los intentos por aplicar un enfoque restaurativo —particularmente mediante el uso de prácticas restaurativas— algunos docentes asumen un rol directivo en la toma de decisiones, posicionándose como la figura encargada de definir unilateralmente la solución al conflicto. Esta interpretación del rol docente desvirtúa el sentido profundo de la justicia restaurativa, cuyo principio fundamental radica en la construcción colectiva de acuerdos y en la participación activa de todos los involucrados en el proceso.

Esto se evidencia en expresiones como las siguientes:

En mi escuela procuro llevar a cabo una práctica restaurativa. A través de la escuela de padres doy orientaciones para prevenir los conflictos, para tener una buena convivencia. Cuando existe una situación se escuchan las dos partes, se trata de entender y reflexionar sobre las dos partes, pero la sanción la tomo yo, debido a que soy la única docente que existe en la escuela. Soy consciente de que cada decisión y acción fue pensada para el bien común, partiendo de que no soy experta en el tema de gestión de conflictos (GF DOC_UNO_F).

Esta forma de intervención, centrada en la autoridad del adulto, reproduce lógicas verticales que contradicen los principios restaurativos, como el diálogo, la corresponsabilidad, la empatía y la reparación consensuada del daño. Fortalecer la comprensión del enfoque restaurativo requiere, por tanto, un trabajo formativo que permita resignificar el papel del docente no como

quien impone soluciones, sino como facilitador de procesos participativos y pedagógicos en la gestión de los conflictos.

7.5.6. Desconocimiento de herramientas para la gestión de la convivencia

Se ha identificado que los y las docentes no conocen sobre la existencia y el uso de las herramientas proporcionadas por el Ministerio de Educación Nacional para la gestión de la convivencia escolar. Esta situación representa una limitación significativa para la garantía de una convivencia armónica en la institución, así como para la adecuada aplicación de los protocolos establecidos en el componente de atención de la Ruta de Convivencia Escolar. Ello se evidencia en relatos como:

No sé si el ministerio tiene herramientas para gestionar conflictos o si las tienen no las conozco, o sea, no las he manejado. Me parece que en la página de Colombia aprenden, en un link que te lleva a eso de convivencia escolar se podría encontrar información (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Como tal del ministerio tal vez las he visto y en la página están, pero como tal no las conozco y tampoco las hemos utilizado en el colegio si existen (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Asimismo, tal como se mencionó en los factores limitantes del Manual de Convivencia Escolar, el cuerpo docente reitera la ausencia de herramientas concretas que faciliten la implementación efectiva de dicho manual. Si bien este documento ofrece una orientación general por parte de la institución, se evidencia una brecha entre lo normativo y su aplicación práctica. Así lo manifiestan:

Hay un protocolo general que menciona que hacer, pero uno debe buscar que hacer, no hay una herramienta que te oriente sobre cómo gestionar esos conflictos. Eso se pueden entender como debilidades del manual (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

No obstante, resulta pertinente cuestionar el nivel de iniciativa por parte de los y las docentes para buscar, adquirir y apropiarse de herramientas pedagógicas y restaurativas que favorezcan la gestión de la convivencia. Desde una perspectiva de corresponsabilidad, se hace necesario promover una actitud proactiva y reflexiva en torno a la formación continua, el fortalecimiento de capacidades y el compromiso con una cultura de gestión asertiva y respeto en el entorno escolar.

Finalmente, los y las docentes expresan una preocupación constante respecto a los límites de su intervención en la gestión de conflictos escolares, especialmente aquellos clasificados como tipo III. Señalan que no se sienten suficientemente preparados ni cuentan con las herramientas ni con el conocimiento teórico-práctico necesario para abordar este tipo de situaciones de manera adecuada.

Esta preocupación se ejemplifica en un caso reciente relacionado con el consumo problemático de sustancias psicoactivas (SPA) por parte de un estudiante, el cual fue inicialmente reportado a la Policía de Infancia y Adolescencia debido a una presunción de expendio dentro de las instalaciones escolares. Sin embargo, la situación fue finalmente clasificada como tipo II, y el estudiante continuó su proceso de escolarización de manera presencial. Este hecho generó incertidumbre entre el cuerpo docente, ya que perciben que carecen de los recursos y capacidades para intervenir de forma efectiva ante casos de consumo y los comportamientos asociados.

Según los y las docentes:

Qué hacemos nosotros con el estudiante, en ese caso en particular que consume y posiblemente vende e induce a otros a hacerlo. Nosotros como docentes no tenemos la formación para manejar el caso y saber que hacer. No hubo pruebas que permitieran que la policía de infancia y comisaria de familia activaran otras rutas de parte de ellos, entonces, como es inocente es el colegio quien queda con el tema que afecta la convivencia escolar (ENT_DOC_APOYO_COMITÉ).

Desde un enfoque de justicia restaurativa, esta situación pone en evidencia la necesidad de fortalecer las competencias del personal docente en estrategias integrales de prevención, intervención y acompañamiento, que reconozcan al estudiante como sujeto de derechos y promuevan respuestas educativas, restaurativas y no exclusivamente punitivas.

7.5.7. *Gestión retributiva en la institución educativa*

En los relatos de los y las docentes del colegio se evidencia de forma clara un predominio de la lógica retributiva como eje central en la gestión de los conflictos escolares. La tendencia mayoritaria refleja una respuesta inmediata ante la transgresión de normas, en la que el castigo o la sanción aparece como única salida legítima. Esta visión reproduce un modelo tradicional, centrado en el control del comportamiento más que en la comprensión de las causas subyacentes del conflicto. Se privilegia así la expulsión, la suspensión o el señalamiento del estudiante como medidas correctivas, sin que se generen espacios de diálogo o de reconstrucción del tejido relacional. Lo anterior, se evidencia en relatos como:

Dios mío, a los otros chicos que también consumían se los llevaron, retiraron papeles, no fue echado, eso es lo que hay que lograr, ese es un gran reto, que un muchacho que es

complicado se vaya por voluntad, y hemos logrado eso con varios muchachos (ENT_DOC_COMITÉ).

Hubo una pelea en mi salón, entre dos mujeres, ellas se fueron a los golpes porque un abuso de la otra, llegó a pelearle, discutieron y ella de una se le lanzó, llegaron los profesores, separaron a las estudiantes y pues de una fueron a coordinación. En ese caso las expulsaron dos o tres días (ENT_EST_RCE_COMITÉ).

Junto con lo anterior, se reitera la identificación de fuertes resistencias a los cambios en el discurso institucional. Docentes de mayor trayectoria expresan nostalgia por tiempos pasados donde las conductas eran nombradas como "faltas" y no como "situaciones escolares", lo que revela una tensión simbólica respecto a la transformación del lenguaje en el abordaje de la convivencia. Este tipo de resistencias obstaculiza la implementación efectiva del enfoque restaurativo, ya que mantiene activa una mirada individualizante y culpabilizadora, que impide ver el conflicto como una construcción social situada, con múltiples dimensiones. Puesto que:

En los maestros antiguos hay aún la añoranza o el deseo de que se volviera atrás, a como se nombraban las faltas. Esa concepción tiene una mirada individual, alguien comete una falta, ese alguien recibe una sanción (GF_DOC_UNO_F).

Otra de las barreras institucionales señaladas es la escasa apropiación de los protocolos que buscan incluir el enfoque restaurativo. Aunque algunos docentes reconocen su funcionalidad, prevalece una visión instrumentalizada de los mismos, donde se espera que brinden resultados rápidos y definitivos. Esta presión por soluciones inmediatas revela una falta de confianza en los procesos educativos como espacios de transformación a mediano o largo plazo, lo que dificulta la construcción de la convivencia. Además, los relatos muestran cómo los procedimientos siguen

siendo verticales y centrados en la figura del adulto, sin incluir de manera significativa la participación activa del estudiantado en la resolución del conflicto.

Este punto es especialmente crítico, ya que los relatos de los propios estudiantes evidencian cómo las soluciones se construyen sin su voz ni agencia. La falta de involucramiento de quienes protagonizan los conflictos no solo limita las posibilidades de reparación auténtica, sino que perpetúa una lógica autoritaria que invisibiliza el impacto emocional y relacional de los hechos vividos. Esta ausencia de espacios dialógicos con los y las jóvenes contradice los principios básicos de la justicia restaurativa, que promueven la corresponsabilidad y la participación activa de todas las partes implicadas.

Según los relatos:

A veces se crea una serie de recetas, pero verdaderamente no abordan el problema de raíz. Eso lo digo en el sentido en que se establece que se castigue como alternativa de solución, eso es lo que quieren los profesores, que si el estudiante falló, si tuvo una agresión, una pelea, que lo suspendan, ese chino es malo, es mal ejemplo, hay que sacarlo, pero los profesores no ven o no se imaginan que es importante escuchar al estudiante y su contexto familiar y social (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

A pesar de este panorama, también emergen experiencias puntuales que sugieren la posibilidad de avanzar hacia enfoques más reflexivos y humanos. Algunos docentes relatan procesos donde, a partir del acompañamiento cercano, se ha logrado que estudiantes reconozcan sus actos y tomen decisiones voluntarias que reducen la tensión sin recurrir a la expulsión directa. Estas experiencias, aunque aisladas, evidencian que es posible intervenir el conflicto desde una perspectiva pedagógica diferente, centrada en el diálogo, la escucha y el reconocimiento del otro.

Un docente cuenta en un relato que:

Mire, es que este chico parece tan difícil, pero no, siento que, al darle un lugar, al asignarle una responsabilidad, él empezó a comportarse de una forma distinta en el salón. Todos los días había inconvenientes porque no dejaba dictar clases, un día lo llamé, hablamos y lo escuché. Le resalté las cualidades que veía en él y le dije necesito que me apoyes como tutor en clase, con estos compañeros y eso hace, así ha cambiado, no puedo decir que es perfecto su comportamiento, pero ha mejorado (GF DOC_UNO_F).

En síntesis, el tratamiento del conflicto escolar en este contexto sigue estando mediado por prácticas sancionatorias, sostenidas en estructuras institucionales y culturales que privilegian el castigo sobre la comprensión. Las resistencias discursivas, la falta de apropiación de los protocolos, y la exclusión del estudiantado en los procesos de resolución son factores limitantes clave. No obstante, también se vislumbran oportunidades de cambio a través de experiencias pedagógicas alternativas, que deben ser visibilizadas, fortalecidas y sistematizadas. Desde una mirada crítica, restaurativa y social, es urgente consolidar una gestión del conflicto que no reproduzca exclusión, sino que habilite el reconocimiento mutuo, la reparación y la transformación de los vínculos escolares.

7.5.8. *Desconocimiento del enfoque restaurativo*

En los relatos recopilados de docentes del colegio se hace evidente un bajo nivel de conocimiento y apropiación del enfoque de justicia restaurativa en la gestión de los conflictos escolares. Si bien algunos docentes han tenido acercamientos iniciales mediante talleres o charlas, estos espacios no parecen haber generado una comprensión profunda ni una incorporación práctica del enfoque en su quehacer cotidiano. La justicia restaurativa es reconocida por algunos como una

alternativa interesante frente al castigo, pero en general se percibe como algo externo, ajeno a la rutina institucional y sin un lugar claro en la cultura pedagógica del colegio.

En ese sentido:

No he leído mucho de Justicia restaurativa, pero sí me ha estado sonando, porque al colegio han venido a darnos capacitación sobre ese tema, y me gusta porque nos da otra mirada de cómo solucionar un conflicto o cómo llegar a una solución más proactiva y no reactiva. Entonces no hay un castigo, es todo lo contrario, hay un error y miramos como incluso el que es victimario aprende de esa situación, para aportarnos, para así evitar que suceda nuevamente (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

Uno de los elementos que más llama la atención es la confusión conceptual que tienen algunos docentes sobre lo que realmente implica la justicia restaurativa. En algunos casos, se relaciona con procesos de reintegración social ajenos al contexto escolar, lo cual evidencia una comprensión limitada de sus principios y su aplicabilidad dentro del entorno educativo. Se tiende a reducir el enfoque a una serie de actividades reparadoras desconectadas del proceso reflexivo, dialógico y participativo que lo caracteriza. De este modo, se pierde de vista que el objetivo no es únicamente evitar el castigo, sino transformar las relaciones, reparar el daño y promover aprendizajes éticos y comunitarios. Lo anterior, se evidencia en el siguiente relato:

Participe de un taller de justicia restaurativa, pero hace años, ya, ahorita vienen y hacen talleres con los chicos. La justicia restaurativa viene, por ejemplo, digamos, me voy con un guerrillero, él entra aquí a la vida normal en el colegio, con lo que él hizo a través de algunas actividades restaurativas, reivindica lo que él hizo de otra manera, más o menos eso creo que eso es la justicia restaurativa, de acuerdo al error que uno cometa lo puede enmendar a través de actividades (ENT_DOC_COMITÉ).

A pesar de que se reconoce que este enfoque puede ofrecer soluciones más constructivas, no hay claridad sobre cómo llevarlo a cabo. El desconocimiento se traduce en una dificultad para implementarlo, lo cual genera una brecha significativa entre las intenciones institucionales y las prácticas reales. La falta de acompañamiento, formación continua y espacios de reflexión conjunta hace que el enfoque restaurativo no sea más que una idea bien intencionada, sin aterrizaje real en la gestión cotidiana de la convivencia.

Desde una mirada crítica, este vacío de conocimiento no solo señala una carencia formativa, sino que también deja entrever la persistencia de lógicas punitivas en el tratamiento de los conflictos escolares, como se evidencio en el apartado anterior. El énfasis sigue estando en la sanción y en el control del comportamiento, más que en la comprensión del conflicto como una oportunidad para el aprendizaje y la transformación. Esta orientación limita la posibilidad de construir una comunidad escolar más justas, participativa y solidaria.

En conclusión, el enfoque de justicia restaurativa no ha sido asumido de manera efectiva por el colectivo docente. Su comprensión es parcial y su aplicación casi nula, lo que impide que se convierta en una herramienta significativa para la transformación de los conflictos escolares. Para que este enfoque pueda consolidarse, es necesario emprender procesos formativos más profundos, sostenidos en el tiempo, y acompañados por una revisión institucional que permita cuestionar las prácticas disciplinarias tradicionales. Solo así será posible construir una cultura escolar basada en el diálogo, la corresponsabilidad y la reparación, en la que el conflicto no se vea como una amenaza, sino como una posibilidad educativa y social.

7.5.9. *Carga laboral y académica del cuerpo docente*

Se identifica que uno de los factores limitantes está relacionado con la carga laboral y académica del cuerpo docente. En este sentido, los docentes manifiestan que dicha carga tiende a relegar a un segundo plano la gestión de los conflictos escolares, así como el reconocimiento de la convivencia escolar como un aspecto relevante en su práctica educativa. Lo anterior, se evidencia en los siguientes relatos:

Cuando una situación tipo uno se presenta en el aula es el docente quien debe solucionar y activar la ruta, sin embargo, en el aula tienen muchas tareas porque son bastantes estudiantes, y a veces, lo que hace el docente es remitir todo a coordinación y orientación escolar, incluidas las situaciones tipo uno y esa ruta es para situaciones tipo dos y tres. Considero que eso se presenta es porque los profes tienen muchas cargas (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

De modo que, existen diversos factores que influyen en que los y las docentes deleguen exclusivamente a las áreas de coordinación u orientación la responsabilidad de garantizar la convivencia escolar. Uno de estos factores es la carga laboral y académica previamente mencionada, la cual incide directamente en no priorizar este componente. Asimismo, se identifican otros aspectos abordados en apartados anteriores, como la falta de compromiso o el desinterés, que en este caso particular se ven reforzados por la sobrecarga de tareas docentes. Así lo expresan:

Quizás también en la dinámica propia de la educación pública, donde el maestro tiene que rotar cada hora o cada dos horas por grupos distintos de 30 a 40 estudiantes. Por ejemplo, tienen a la semana entre 22 y 24 horas de clase semanales y un educador de un área específica puede estar rotando por ocho grupos a la semana, los que son de áreas con más

carga académica, con más número de horas como los de lenguaje y matemáticas, ellos transitan por cuatro, seis, ocho, diez o doce grupos distintos en todas sus clases (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Siguiendo esta misma lógica, el cuerpo docente, debido a su carga académica y laboral, concibe que su rol principal se limita a la transmisión de contenidos, temas y subtemas propios de su área o asignatura. Esta percepción influye en el imaginario colectivo que entiende la convivencia escolar y la garantía de los derechos en la institución educativa como responsabilidades exclusivas de las áreas de coordinación y orientación escolar, percepción compartida por los y las estudiantes.

Entonces en muchos de los maestros y en el imaginario también de los chicos, la convivencia y la gestión de los conflictos es una responsabilidad exclusiva del coordinador, de orientación, y el coordinador no da o no aguanta el voltaje y termina colapsado o desbordado frente a la multiplicidad de situaciones disciplinarias o convivenciales que deberían y podrían ser abordados de manera distinta en el aula de clase o en el acompañamiento pedagógico de un maestro (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

En consecuencia, dicho imaginario compartido por docentes y estudiantes, afecta el bienestar emocional, psicológico y social de quienes facilitan los procesos de convivencia. Desde una comprensión amplia, la convivencia escolar implica las interacciones cotidianas dentro del ámbito educativo entre todos los actores, lo cual requiere una capacidad instalada y un compromiso colectivo por parte de toda la comunidad educativa para garantizar una convivencia adecuada. Así le expresan:

Terminé quemado con un síndrome de burnout en función de esos retos y esos desafíos, en los que da la sensación de estar solo, de verdad que terminamos recibiendo con la

orientadora hasta las situaciones tipo uno, son cosas que llegaban y uno decía, esto se pudo resolver en el aula, qué hace aquí. También influyó mi conocimiento profesional y de experiencia laboral, todo me lo enviaban a mi porque yo conocía cómo funciona el ICBF, porque trabajé en responsabilidad penal, pero siento que fue que algunos, no puedo decir que todos, pero algunos se acomodaron, ya sea porque no tenían compromiso, tenían mucha carga laboral, no les interesaba o pensaban que no les correspondía. Entonces, digamos que fallamos todos (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Al revisar las responsabilidades según los roles institucionales, es importante destacar que, de acuerdo con la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 del mismo año, el docente de aula también tiene un rol fundamental en la garantía de la convivencia y de los derechos en el contexto escolar. Este deber se encuentra respaldado además por otras normativas nacionales, como la Constitución Política de Colombia y el Código de Infancia y Adolescencia, entre otras disposiciones legales que los señalan como corresponsables de estos procesos.

Ahora bien, los y las docentes tienden a minimizar la importancia de garantizar la convivencia escolar en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior reafirma lo identificado en apartados anteriores: una convivencia escolar positiva, basada en el respeto de los derechos humanos, facilita y fortalece el proceso educativo, garantizando que se desarrolle de manera asertiva. Esto se reafirma en relatos como:

Los retos de la educación pública, de las dinámicas escolares nos pueden meter en la trampa de no prestarle suficiente atención a los temas de convivencia escolar, cuando debería ser un tema prioritario porque vuelve y juega, la convivencia escolar es la que permitirá o garantizará que el desarrollo académico se dé correctamente y de la forma adecuada (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Considero que nuestros estudiantes puedan a través de una convivencia escolar adecuada tramitar los conflictos, que son inherentes al ser humano, si este tema de convivencia en está resuelto o está en condiciones óptimas, pues todo el proceso de enseñanza aprendizaje se va a dar, pero a veces en la mirada cotidiana se prioriza más lo académico que es la apuesta central de una institución educativa, más que por lo convivencia (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

Finalmente, para dar continuidad al apartado de factores limitantes, se presentarán otros hallazgos agrupados dentro de esta categoría, los cuales han sido clasificados como: factores sociofamiliares, sociopersonales, socioemocionales, institucionales y políticos.

7.5.10. Factores limitantes sociofamiliares

Este apartado, permite reconocer cómo las dinámicas sociofamiliares están relacionadas con en el desarrollo psicosocial de los estudiantes y, por ende, con su capacidad para relacionarse de forma asertiva en otros contextos, como el escolar. La convivencia escolar, entendida como un proceso en constante construcción colectiva, se ve profundamente afectada cuando los y las estudiantes provienen de contextos familiares marcados por rupturas, ausencias o carencias afectivas.

Los y las docentes, ponen en evidencia que algunos estudiantes enfrentan situaciones de desarraigo en sus vínculos primarios, lo cual se refleja en su comportamiento escolar y en la forma de gestionar los conflictos. Relatándolo así:

De pronto factores sociales como niños y jóvenes que vienen de hogares donde no está la figura paterna o materna, incluso hay jóvenes que se han criado solo con sus tíos, sus

abuelos o algunos amigos. Entonces, eso afecta la convivencia. También hay estudiantes que llegan a veces con carencias afectivas o carencias materiales (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

En ese sentido, la estructura y dinámica familiar, favorece o no las interacciones de los y las estudiantes, y ello, como lo hemos mencionado, está directamente relacionado con el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, la constitución de vínculos afectivos estables o no incide en el desarrollo socioemocional del estudiantado, lo que contribuye a la gestión asertiva o no de los conflictos escolares. Ello, exige al colegio una lectura más integral de las situaciones que afectan la convivencia que permita reconocer los contextos estructurales que las suscitan.

Igualmente, se identifica que las condiciones sociofamiliares del estudiantado, están estrechamente relacionados con los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia. En los relatos de esta subcategoría, se evidencian múltiples factores que al interrelacionarse limitan la implementación del componente de atención de conflictos escolares, directamente la gestión desde un enfoque restaurativo.

Uno de estos hallazgos, hace referencia a la dinámica familiar, la cual está mediada por formas de relacionamiento no asertivo, que se configuran como violencia intrafamiliar, ausencia de normas y delegación de la función formativa únicamente a la escuela. Como lo señala un docente:

Algunos de nuestros estudiantes viven violencia intrafamiliar, ejercen física y verbal. Poco apoyo de los padres de familia e hipersexualización (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

Tenemos niños y niñas sin normas y reglas en casa y se piensa que es el colegio quien debe resolver dicha situación (GF DOC_UNO_F).

Aunado a ello, los estilos de crianza también influyen en la implementación de componente de atención, puesto que, según el cuerpo docente, los diversos estilos generan choques culturales en la convivencia. Lo que se ve exacerbado porque algunos estudiantes ingresan al colegio sin una formación en casa sobre valores, normas y límites. Así lo refieren:

Es muy diferente el estilo de crianza de las zonas rurales al de la zona urbana. Esa educación en los estilos de crianza se ve reflejada en los conflictos escolares entre estudiantes (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

Aquí no formo valores, los valores se forman en la casa. si el muchacho no trae valores, ni reglas, ni pautas de la casa, viene el problema acá al colegio (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Otro factor, es el bajo compromiso de padres, madres y cuidadores(as) en los procesos formativos y de convivencia, en varias ocasiones, solo reaccionan o asumen la gestión de conflictos cuando autoridades externas al colegio intervienen. Puesto que:

A los padres se les hace citación para una reunión y si llega la mitad, es buena asistencia, a veces vienen, a veces no (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

Muchos papás y mamás se desligan y sienten que la responsabilidad no es de ellos (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

También se reconoce que la comunicación y el relacionamiento familia escuela, presenta una ruptura, que puede estar relacionada con la poca participación de la familia en el proceso educativo y convivencial. Así lo refieren:

No contamos muchas veces con el apoyo de los padres en la casa, eso dificulta el ejercicio de la autoridad en el docente (GF_DOC_UNO_M).

Asimismo, en la mayoría de las familias, se evidencia carencia afectiva y económica, que dificulta el acceso a oportunidades y a la garantía de un proceso educativo estable, puesto que, no se dan las condiciones socio familiares y emocionales para afrontar dicho proceso.

También hay estudiantes que llegan a veces con carencias afectivas o carencias materiales (GF DOC_UNO_F).

7.5.11. Factores limitantes sociopersonales

Estos factores están relacionados con las características individuales de los estudiantes, así como con el contexto y el entorno en el que se desenvuelven. Entre ellos, se destaca el consumo problemático de sustancias psicoactivas, situación que ha sido señalada por los y las docentes como un obstáculo recurrente para el desarrollo de procesos de convivencia escolar armónicos. Así lo refieren:

También identifico el consumo de drogas, que se ha ido extendiendo, teníamos cuatro estudiantes y solo hay uno, los otros se retiraron, quien quedó firmo unos compromisos y está en el colegio. Pero esas son situaciones que siendo ajenas al colegio terminan afectando la convivencia escolar. Cómo trabaja uno con esos estudiantes (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Aunado a lo anterior, se puede vincular un hallazgo mencionado en apartados anteriores: los y las docentes manifiestan no tener herramientas ni los conocimientos que les permitan abordar de forma asertiva a estudiantes que tienen esta problemática. Lo que limita de forma significativa la posibilidad de gestión de las situaciones tipo II y III.

Otro elemento importante, son las conductas de riesgo a las que constantemente están expuestos o se exponen los y las estudiantes, ya sea por falta de orientación o por desconocimiento de aquellas conductas que pueden derivar en situaciones tipo III o en hechos que pueden ser clasificados como punibles. Por lo cual, la institución busca de forma recurrente socializar la ley, como estrategia de prevención.

Los chicos como no conocen, desconocen la ley, entonces siguen cometiendo los mismos errores, por eso a nosotros nos toca replicar la ley. mire usted es adolescente o mayor de edad, hasta donde no puede y así (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

Sumado a lo anterior, se identifica que parte del estudiantado no reconoce, como parte del rol docente, el ejercicio de la autoridad ni la capacidad para orientar su proceso de desarrollo personal y académico. Esta falta de reconocimiento genera tensiones en la relación con docentes y es frecuentemente interpretada por el cuerpo docente como una manifestación de rebeldía. Esto se evidencia en expresiones como:

Los estudiantes son muy rebeldes, no se dejan hablar y si se dejan hablar es por el rato y siguen cometiendo la acción y no les interesa lo que le digan los profes, es como si no les importara nuestra opinión, ya uno no tiene tanta autoridad como antes (GF_DOC_UNO_F). Hay conflictos que terminan siendo un reto para la comunidad educativa porque podrían manejarse o resolverse de manera adecuada y pacífica si en gran medida, por un lado, los estudiantes tuvieran instalada una capacidad mayor para gestionar sus propios conflictos y resolverlos sin necesidad de la mediación de un adulto (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Finalmente, los y las docentes señalan que el estudiantado no cuenta con las capacidades instaladas para resolver los conflictos de manera autónoma, sino que, requiere la orientación o mediación de una persona adulta, generalmente el docente. De modo que, se exagera la limitada

posibilidad de una gestión adecuada de los conflictos, especialmente cuando el cuerpo docente no es reconocido por los estudiantes como una figura de autoridad, ni validado como orientador en los procesos de desarrollo personal y académico.

7.5.12. Factores limitantes socioemocionales

Los factores socioemocionales están relacionados con la inteligencia emocional, la capacidad para agenciar las emociones, las formas de relacionamiento y la toma de decisiones, este hallazgo está relacionado con el estudiantado.

En ese sentido, tanto los y las estudiantes reconocen que las “emociones” representan una barrera para la implementación del componente de atención. Dicha barrera se atribuye a: la carga emocional, la falta de regulación y poca capacidad de expresión adecuada de las mismas. Así lo manifiestan:

Hay cosas que dificultan que se resuelvan los conflictos como las emociones, un poco que la persona de pronto está muy cargada, explosiva y es difícil mediar y activar la ruta en ese momento. Yo creo que uno pueda contarle las cosas y los problemas a un profesor de muy buena confianza (ENT_EST_RCE_COMITÉ).

Otro factor que influye en la implementación está estrechamente relacionado con el anterior, puesto que, se evidencia un inadecuado manejo de las relaciones interpersonales que se establecen dentro de la institución educativa. Particularmente, en las relaciones afectivas denominadas noviazgo, que tal vez puedan estar asociadas a violencias de género e ideas sobre el amor romántico. Esto se identifica en relatos como:

Otro aspecto es el mal manejo de las relaciones afectivas entre estudiantes. Las niñas a veces se meten en problemas o peleas con otras porque les cuentan que vieron al novio con esa otra niña y se meten en problemas por celos (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

7.5.13. Factores limitantes institucionales y políticos

Este factor hace referencia a la incidencia que tienen otras instituciones en el componente de atención de la Ruta de Convivencia Escolar del ITES, particularmente aquellas que intervienen en los procesos que requieren activar rutas externas a las del colegio. Esas instituciones están vinculadas en la atención de situaciones tipo II y III, según lo establecido por la normatividad que regula la convivencia escolar en las instituciones educativas.

En ese sentido, tanto los y las docentes como los directivos manifiestan que los procesos de articulación con otras instituciones externas limitan la implementación asertiva del componente de atención o, en su defecto, dificultan la gestión de la convivencia, debido a que observan que cada vez que activan una ruta externa, los procesos “mueren”, es decir, no les dan continuidad en dicha institución, mientras que, el colegio continúa enfrentando o intentando abordar la situación conflictiva sin el acompañamiento o apoyo esperado. Puesto que:

Llevamos situaciones al comité y uno quisiera que las entidades del municipio hagan algo, porque nosotros aquí descubrimos algunas cosas, hacemos todo, activamos la ruta con otra institución y cuando se mandan a la entidad muere el proceso y eso es una gran dificultad. Nosotros necesitamos que nos apoyen las entidades gubernamentales (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Uno necesita sentirse apoyado porque aquí hacemos de todo. Uno entiende las entidades, también tiene sus limitaciones, porque está la ley del menor, el código y esas leyes pueden ser buenas, malas, uno no sabe, pero siempre nos limitan mucho a nosotros los docentes que manejamos lo jóvenes (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Asimismo, se identifica que algunas personas asocian la ineficacia de las instituciones, con un imaginario retributivo frente a la justicia restaurativa. En ese sentido, se percibe la normatividad vigente en materia de infancia, adolescencia, convivencia escolar y derechos humanos favorecen al menor, lo cual, según esta visión, dificulta el trabajo orientador del adulto dentro del proceso educativo. De igual modo, dicha percepción sobre la norma, es trasladada al manual de convivencia de la siguiente manera:

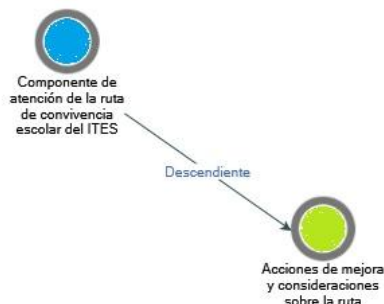
Las limitaciones creo que son las mismas, las del manual, las de la ruta, son las leyes que favorecen los estudiantes, entonces podemos tener en el manual, usted no va a usar pearking por salud, que ojalá fueran de oro, pero la ley habla del derecho a la libre expresión (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

7.6. Acciones de mejora y consideraciones sobre el componente de atención de la Ruta de Convivencia Escolar del ITES

Esta categoría expone las acciones de mejora y consideraciones planteadas por la población participante sobre el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia del ITES, a partir de los resultados de la evaluación y de las posibilidades de incluir el enfoque restaurativo en dicho componente.

Figura 8.

Red semántica de la categoría emergente acciones de mejora y consideraciones



Se identifica que, según los y las participantes del proceso de conocimiento, la Ruta de Convivencia Escolar -específicamente el Componente de Atención, a través del cual se ejecutan los protocolos para el abordaje de las situaciones tipo I, II y III-, requieren no solo de ajustes técnicos relacionados con su implementación, sino que también suscita reflexiones, cambios culturales y procesos formativos dentro del colegio. En ese sentido, desde la perspectiva de la justicia restaurativa, se evidencia una tensión constante entre lo normativo, lo convivencial, los imaginarios y el quehacer pedagógico.

Dichas tensiones están relacionadas con los siguientes hallazgos: falta de apropiación y claridad del rol docente, necesidad de participación de la familia, se requiere precisión, formación y herramientas en el componente, el conflicto como una oportunidad de cambio, la voz del estudiantado en la gestión y la importancia de transitar hacia la justicia restaurativa en la escuela.

En ese sentido, la comunidad educativa reconoce la existencia de la ruta con sus respectivos componentes y los protocolos para el abordaje y gestión de los conflictos escolares; sin embargo, su desarrollo práctico está limitado por la baja apropiación del cuerpo docente. Quienes desconocen su rol en el proceso de ejecución, lo que los supedita a entender la gestión de la

convivencia y garantía de los derechos como algo ajeno a su labor en la institución y exclusivo de coordinación y orientación escolar. Puesto que:

Yo no considero que haya cosas por mejorar en el protocolo o ruta, no. Yo siento que están bien, lo que sí verdaderamente siento, es que falta apropiación de los docentes para asumirlos (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

Asimismo, la falta de apropiación señala vacíos o requerimientos formativos y una necesidad por unificar la concepción de la convivencia, que actualmente se encuentra restringida al cumplimiento disciplinario más que al desarrollo humano y a los procesos de socialización secundaria. Esta situación resalta la importancia de implementar procesos de formación que cuestionen y fortalezcan el rol docente, el quehacer pedagógico, la apropiación de la ruta de convivencia y la concepción misma de convivencia y justicia, todo ello en el marco del enfoque de justicia restaurativa.

En cuanto a la claridad de los procedimientos, tanto docentes como estudiantes perciben ambigüedades respecto a qué hacer en casos de conflicto, especialmente en situaciones de alta intensidad y nula ocurrencia, es decir, la tipo I y III. Esta ambigüedad genera improvisación, respuestas desproporcionadas y, en muchos casos, prácticas punitivas. Desde el enfoque restaurativo, es imprescindible que la institución y las entidades Estatales concomitantes brinde herramientas claras, pedagógicas y restaurativas para que el conflicto se aborde como una oportunidad formativa y no como un obstáculo disciplinario. En ese sentido, la población expresa que:

Hay que profundizar en acciones o en las orientaciones generales que establece la ruta y los protocolos (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

Sí con las situaciones tipo uno, que son las más frecuentes en el colegio, pudiéramos todos saber qué hacer, frente a esto qué pasa, cómo actuar y de qué manera. Pedagógicamente vamos a generar una reflexión, un taller, un círculo reflexivo o vamos a elaborar unos carteles, en eso no hay claridad (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Con las situaciones tipo III no sabríamos que hacer, nunca nos ha ocurrido, eso me preocupa (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

También se evidencia la importancia de involucrar activamente a las familias, tanto en la construcción como en la ejecución del proceso que establecen los componentes de la ruta, específicamente el componente de atención. Se considera que esta participación permite establecer responsabilidades compartidas y, además, como se mencionó anteriormente, puede facilitar la transformación cultura y abordar los factores limitantes subyacentes a lo sociofamiliares. Así lo expresan:

Yo imagino que si se hiciera más participe a la familia, se podría potencializar esa ruta, porque ellos van a conocer la ruta, van a conocer los protocolos y cuando se presenten esas situaciones, las familias va a poder apoyar más (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

En consecuencia, esto exige establecer una relación horizontal y dialógica entre el colegio y la familia, reto fundamental para la gestión de la convivencia y los derechos humanos, que, además, no solo le compete a la escuela, sino a las instituciones públicas concomitantes de esta labor y por consecuencia a la familia. Reto complejo puesto que está mediado por los factores limitantes socio familiares que inciden en el ámbito relacional en la escuela.

Desde el enfoque de justicia restaurativa, este hallazgo es relevante, ya que coincide con el principio que fundamenta este paradigma: la gestión de conflictos está basada en la participación activa de la comunidad educativa (docentes, directivos, familia y estudiantes). Apuntando así, a

los principios que plantea esta justicia: el dialogo, la responsabilización, la reparación y la reintegración de las partes.

En ese sentido, se identifica que el estudiantado reclama espacios más justos, empáticos, dialógicos y horizontales, en los que su voz sea tomada en cuenta en la gestión de la convivencia y de los conflictos. Espacios que sean seguros para la expresión y la transformación, que no den cabida al señalamiento y la estigmatización, para que de esa forma se puedan construir decisiones colectivas.

Los y las estudiantes lo expresan de la siguiente forma:

Permitir tiempo o dejar más tiempo para que los afectados puedan hacer un acto de convivencia para mejorar la actitud entre ellos mismos, no juzgarlos, ni criticarlos (ENT EST_GRADOS6A11_F3).

Escuchar las versiones de cada uno y tomar una decisión justa (ENT EST_GRADOS6A11_F5).

Hablando las cosas o llegando a un acuerdo, no solo amenazando a los estudiantes con firmar el observador y mandarlos a rectoría o coordinación (ENT EST_GRADOS6A11_M10).

Lo anterior, implica para el colegio fortalecer y plantear mecanismos de participación y liderazgo estudiantil como medio de democratizar la convivencia escolar.

Finalmente, es relevante que la institución repiense y replantee el concepto de justicia. Puesto que, no puede reducirse al castigo o las sanciones, sino que debe reconocerse como parte del proceso educativo que posibilite aprendizajes colectivos y situados durante la gestión de los conflictos escolares. Esto lo manifiesta una profe:

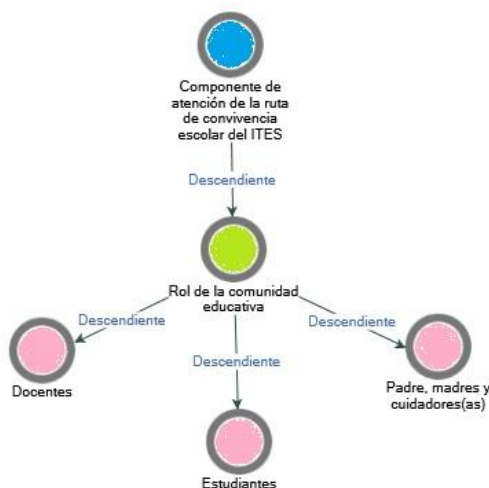
Implica que debe existir un cambio de pensamiento, la justicia no se debe ver como la sanción y el castigo, sino como una oportunidad de cambio, de aprendizaje, de crecimiento personal. Implica un trabajo consensuado con la comunidad educativa, en el cual se debe promover la prevención de conflictos, la resolución de conflictos a través de la justicia restaurativa. Es importante crear una ruta a seguir, en la que haya prevención, acción, seguimiento y restauración (GF DOC_UNO_F).

En conclusión, las acciones de mejora y consideraciones de la Ruta de Convivencia Escolar suscitan: i) formar al cuerpo docente en justicia restaurativa y el uso de sus herramientas; ii) incluir la participación activa de las familias en la ruta y sus componentes, promoviendo su construcción colectiva; iii) la creación de espacios de reflexión, escucha y gestión en el aula, que vincule al estudiantado y a la comunidad educativa en general como agentes de cambio para la garantía de la convivencia escolar y los derechos humanos en la institución.

7.7. Rol que debería asumir la comunidad educativa en el Componente de Atención de la Ruta.

Figura 9.

Red semántica de la categoría emergente rol de la comunidad educativa



En el contexto escolar, *los y las docentes son actores fundamentales para la garantía de la convivencia y los derechos humanos*, debido a su rol de educadores, los vínculos y espacios de relacionamiento que comparten y construyen con el estudiantado, así como su capacidad y posibilidad para la toma de decisiones institucionales, lo que los convierte en actores clave para prevenir y transformar las situaciones de convivencia escolar.

Es ese sentido, desde la justicia retributiva el rol del docente se ha caracterizado por ser una autoridad punitiva, como el encargado de imponer normas, sancionar conductas y remitir a otras instancias. Sin embargo, los datos recolectados en esta investigación, permiten evidenciar que la institución y su comunidad, de forma intencional o no, buscan dar un giro a ese rol, en el que el papel del cuerpo docente se visiona como mediador, orientador y facilitador del dialogo. Entendiendo entonces al docente como un líder.

Según los relatos:

Siento que el docente debe asumir un rol de liderazgo, en el sentido en que él, es quien debe enfocar esa situación y solucionarla, puesto que se puede convertir en un espacio de

formación para los mismos estudiantes, entonces hay que ser líderes (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

Ese relato, también destaca el papel activo y formativo que debe asumir el docente frente a los conflictos, que, además, implica ver el conflicto no como una interrupción de la clase o un trabajo extra al proceso de enseñanza aprendizaje, sino como una oportunidad de educar al estudiantado en habilidades para una vida en constante interacción y cambio.

A pesar del reconocimiento de este rol, se identifica que los y las docentes desarrollan prácticas retributivas, como remitir con frecuencia las situaciones tipo I a coordinación y orientación escolar, en vez de buscar espacios para la gestión en el aula de clase. Según lo expresado por el docente, esto se da en razón a la sobre carga laboral y poca disposición del docente para la gestión. Puesto que:

El docente es remitir todo a coordinación y orientación escolar, incluidas las situaciones tipo uno y esa ruta es para situaciones tipo dos y tres. Considero que eso se presenta es porque los profes tienen muchas cargas (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

Ahora bien, desde el enfoque de justicia restaurativa, se reconoce en los relatos, que se asigna a los y las docentes y directivos ser facilitadores del dialogo, el respeto y del reconocimiento mutuo, mediante una postura humana, crítica y empática. Así lo expresan:

Debe ser alguien muy humano, un excelente lector de su contexto, alguien que lo realice por vocación, que priorice ser persona antes que los contenidos, que busque una formación integral en respeto (GF_UNO_DOC_M1).

Debe ser un docente proactivo, que sepa escuchar, pensar con cabeza fría y que sea creativo para posibilitar diferentes soluciones ante un problema (GF_UNO_DOC_M4).

Además, que el cuerpo docente tenga la capacidad de evaluar y sugerir propuestas para mejorar la forma de gestionar los conflictos. Lo que exige al docente una postura crítica y responsable respecto a las relaciones de poder, en el que él cuenta con la capacidad para gestionar.

Según los relatos:

Debe ser un evaluador de procesos y reconstructor para los ajustes de la propuesta de gestión, que permita avanzar en alcances significativos (GF_UNO_DOC_F1).

Que el docente pueda solucionar y que los estudiantes lo vean como alguien que soluciona el conflicto, que identifiquen al docente como esa persona que media los conflictos (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

Aunado a ello, debe existir un compromiso con la gestión de la convivencia y los derechos humanos, así como con el estudiantado y la comunidad educativa, que trascienda del rol de formador al de educador. Así lo señalan en los relatos:

Deben ser participativos, deben ser comprometidos, que se interesen, o sea, si yo veo que el niño de otro curso está peleando y no digo nada, no tengo compromiso ni sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Es importante que nosotros los profesores entendamos que somos educadores, por lo que no importa si yo le dicto clase o no a ese estudiante, debo abordar la situación (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

Finalmente, se plantea que la respuesta del docente ante las situaciones de convivencia no es una labor aislada, sino un compromiso institucional. Asimismo, se plantea que la respuesta debe trascender de la acción inmediata o reactiva a la proactiva, es decir, prevención, formación continua y trabajo colaborativo. Puesto que:

El rol del docente, creo que es seguir insistiendo, seguir formando, seguir acompañando, pero también seguir dotando de estrategias creativas, de respuestas, de formas de abordar ese tipo de situaciones (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

En consecuencia, el tránsito de lo retributivo a lo restaurativo, implica para el rol docente una apuesta ética, política, personal y pedagógica. Lo que exige a la institución educativa y las entidades del Estado concomitantes en la convivencia y los derechos humanos, fortalecer en el docente habilidades blandas y sociales, así como conocimientos teóricos para la comprensión del enfoque restaurativo y su aplicación.

Frente *al rol de los y las estudiantes*, se reconoce que el estudiantado debe asumirse como un sujeto activo en la institución educativa, que trascienda la pasividad a la que lo reduce el enfoque retributivo. El estudiantado no puede limitar su participación en la gestión de los conflictos escolares, de la convivencia y de los derechos humanos a ser receptores y ejecutores.

Asumirse de forma activa, implica que estos y la comunidad educativa reconozcan su capacidad para transformar vínculos, fortalecer y aportar a la convivencia escolar. En ese sentido, el rol del estudiante es protagónico tanto en la prevención como en la atención de las situaciones tipo I, II y III. Tal como lo señalan los y las docentes:

A los chicos del colegio les hace falta asumirse más protagónicos en esos escenarios de convivencia, no esperar que sea el educador, o sea, el coordinador quien venga a resolver sus conflictos (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

En consecuencia, esa postura en el estudiantado, requiere de un viraje en la mirada del adulto -del docente y directivo-, que propenda por el reconocimiento, la validación y aceptación de dicha participación, además, de comprender los conflictos como una oportunidad pedagógica y

de cambio. También exige fomentar en los y las estudiantes capacidades y habilidades para la gestión asertiva de los conflictos, la toma de decisiones y el ejercicio de sus derechos.

Los estudiantes son muy importantes, ellos son los que se están formando y pueden ser los futuros mediadores en diferentes tipos de conflictos. De todas maneras, la vida en sí es conflictiva y hay que aprender a solucionar (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

También se identifican acciones específicas para el rol del estudiante que puede y debe asumir, como la participación en espacios de decisión, como el Comité de Convivencia Escola, a través de la representación estudiantil ante el consejo. Una participación que no solo reconozca la voz del estudiantado, sino que aporte a los procesos democráticos en el marco de la convivencia. Así lo refieren algunos relatos:

Los estudiantes escogen del Consejo de estudiantes el presidente del consejo y el personero del colegio, ellos también participan en el comité. A ellos se les consulta, al igual que a los padres si tienen algo que aportar en la situación que se está abordando, considerando lo que creen que es mejor para el estudiante (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

De igual modo, algunos docentes reconocen que los y las estudiantes deben asumir una capacidad reflexiva y autocrítica, siendo este un principio restaurativo, que las partes se responsabilicen por los hechos y empiezan a buscar la reparación.

Yo creo que los estudiantes deben interiorizar y decir: vamos a ver que error o falta estoy cometiendo como estudiante

En los relatos de estudiante emana un concepto, aunque vago de la mediación y la corresponsabilidad, pero que posiciona el dialogo y la mediación como herramientas para la gestión de los conflictos escolares. Anunciando que los estudiantes aportan a la solución de los conflictos:

Hablando con los estudiantes o ayudar a los profesores a buscar una solución y que entre estudiantes se puedan llevar bien (ENT_GRADO6A11_F3).

Aprender a solucionar problemas hablando, sin tener que llegar a los golpes o insultos. Yo creo que así el problema sería menos grande (ENT_EST_GRADO6A11_F7).

En ese sentido, se reconoce el dialogo y la comunicación como acciones necesarias para la gestión asertiva de los conflictos.

Algunos docentes plantean la necesidad de:

Formar al estudiantado en estrategias de comunicación asertiva, de gestión de emociones y en mediación escolar. Si fue así, ellos mismos tendrían la posibilidad, la capacidad de resolver muchas cosas y no esperar a dar la queja al docente, al director del grupo, al coordinador y a la rectora, para que sea otro quien venga a resolver (ENT_DOC_COOR_COMITÉ).

A lo anterior se suma el conocimiento normativo, puesto que, se espera que:

Conozcan bien su manual, que conozcan las leyes, que es bueno, que es malo y que sepan que lo que se hace en el colegio no es porque si, es por el bien, por educar y por el bien de todos (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

En síntesis, se espera que el estudiantado asuma un rol activo, reflexivo, autocrítico y de aprendizaje en la gestión de los conflictos escolares, la convivencia y los derechos humanos. Pero que, además, la institución educativa fortalezca y fomente espacios para la formación y de participación para ellos y ellas.

Ahora bien, en cuanto a *padres, madres y cuidadores(as)*, se identifica que tanto docentes como estudiantes reconocen en ellos(as) la necesidad de un rol activo y vinculado a la corresponsabilidad en el proceso educativo de sus hijos(as). En ese sentido, es importante que la

familia y la escuela logren construir una relación estrecha y de confianza, que facilite la escucha activa, la comunicación asertiva y el trabajo colectivo. Situación que manifiesta así el cuerpo docente:

La relación con los padres debe ser una más cercana, más abierta y más asertiva, porque muchas veces los padres se acercan es cuando tienen un problema grave (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

Lo que siento es que la relación entre docentes y padres debe ser una relación como el matrimonio, porque, si los dos, tanto padres como docentes, nos comunicamos bien, no nos vamos a estar desautorizando porque es lo que ocurre muchas veces (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

Lo anterior, suscita la participación de la familia en la gestión de los conflictos, la garantía de la convivencia y de los derechos humanos, que desde el enfoque de justicia restaurativa debe ser proactiva, es decir, desde la prevención y atención y no debe reducirse a lo reactiva (solo atender), incluso algunos padres, madres y cuidadores(as) más que pasivos son ausentes.

Para el adecuado desarrollo del componente de atención de la ruta, es importante que el estudiantado encuentre coherencia entre las decisiones tomadas por la comunidad educativa y los imaginarios familiares, lo que facilita validar en casa los acuerdos, normas y procedimientos.

Puesto que:

Es importante que lo que decimos en el colegio sea validado en la casa, que el control o la vigilancia se haga cumplir, pero no, el estudiante ve ese vacío y por ahí se van ellos y eso dificulta el ejercicio de la autoridad en el docente (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

Aunado a ello, los y las estudiantes identifican la necesidad de contar con una autoridad y unos vínculos afectivos familiares con capacidad para generar espacios de orientación tanto en el

proceso educativo como en el diario vivir, que propendan por el cuidado del otro desde el diálogo, la empatía y la reflexión.

La educación inicia en la casa, los padres deberían tener más responsabilidad y tener una buena relación con los hijos (ENT_EST_PE_COMITÉ).

Que los y las estudiantes referencien unos vínculos afectivos y una autoridad asertiva en casa, propende por el adecuado desarrollo de habilidades socioemocionales que permiten afrontar los conflictos desde una postura reflexiva.

Asimismo, ser líderes en la gestión de los conflictos escolares es un papel que la comunidad le asigna a padres, madres, cuidadores(as), docentes y estudiantes. Suscitando así un trabajo colectivo desde el reconocimiento del otro. Dicha participación propende por la democratización de la convivencia escolar y se anida a principios de la justicia restaurativa.

Ser líder es un rol que deberían asumir todos, docentes, papás, mamás o cuidadores(as) (ENT_DOC_APOY_COMITÉ).

Cabe resaltar, que es fundamental la formación en principios y valores en la familia, puesto que, la escuela es un espacio de socialización en el que la comunidad educativa se relaciona a partir de dicha formación. Función que no debe delegarse a la escuela pero que favorece la convivencia.

La formación en principios y valores en casa, así en el aula lo que va a garantizar un ambiente de hermandad o en cualquier espacio donde se encuentre la persona (ENT_DOC_ORI_COMITÉ).

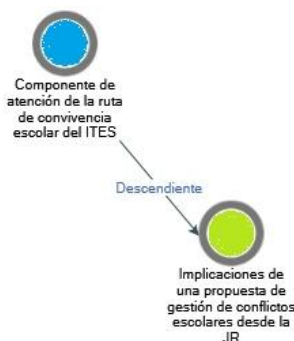
Finalmente, es importante que la familia asuma un rol reflexivo respecto a las situaciones de convivencia escolar que vivencian sus hijos, lo anterior, facilita el proceso de gestión. Esto propende por un acompañamiento que oriente y promueva en los y las estudiantes una capacidad autocrítica, reflexiva y responsable.

Hay padres que de pronto no les está hablando y les está explicando a sus hijos acerca de lo que ha hecho y no. O sea, se fijan más en lo que hizo el otro estudiante, falta de reflexión también (ENT_DOC_REC_COMITÉ).

7.8. Implicaciones de una propuesta de gestión de conflictos escolares desde el enfoque de justicia restaurativa

Figura 10.

Red semántica de la categoría emergente: implicaciones de una propuesta de gestión de conflictos escolares desde la JJR.



Está categoría indagó a la comunidad educativa por las implicaciones o requerimientos que estarían supeditados a la inclusión del enfoque de justicia restaurativa en el Componente de Atención de la Ruta.

En ese sentido, incorporar la justicia restaurativa en dicho componente, implica un cambio de posturas y prácticas disciplinares asociadas al enfoque retributivo por uno restaurativo, en el que la gestión se entiende como un proceso más humano, participativo, reflexivo y de carácter reparador.

Los y las docentes – directivos, refieren que la inclusión del enfoque supone una ruptura con las lógicas sancionatorias y de castigo. Además, cuestiona la estructura de pensamiento y relacionamiento de docente, estudiante y cuidador(a).

En ese sentido, un elemento importante es que el enfoque invita a centrar el proceso en las partes en conflicto y no únicamente en el ofensor como lo plantea el sistema tradicional. Además de requerir habilidades como la empatía, la escucha activa y el respeto. Así lo manifiesta el grupo docente:

Implica un abordaje humanista donde el sistema no se antepone al ser. Implica mayor responsabilidad de parte de quienes direccionan el proceso, además de una actitud empática (GF DOC_UNO_M).

Desde el enfoque restaurativo, lo anterior implica el reconocimiento del otro o los otros, a partir de dar el protagonismo para comprender y gestionar el conflicto o situación. Lo que suscita otros elementos de esta justicia, como lo son: la participación de las partes, el trabajo colectivo, la capacidad de decidir, responsabilizarse, gestionar y reparar. Lo que proporciona aprendizajes para la vida, ya que:

Debe existir un cambio de pensamiento, la justicia no se debe ver como la sanción y el castigo, sino como una oportunidad de cambio, de aprendizaje, de crecimiento personal.

Implica un trabajo consensuado con la comunidad educativa (GF DOC_UNO_F).

Este cambio de pensamiento exige procesos de formación para toda la comunidad educativa, como bien lo señala el cuerpo docente:

Primero romper con el paradigma de que la solución justa de un conflicto tiene como fin el castigo. Lo que implica formación en todos los miembros de la comunidad educativa (GF DOC_UNO_M).

Adicional a ello, requiere del compromiso de toda la comunidad, como lo refieren:

Implica trabajo en equipo, compromiso y responsabilidad de los miembros de la comunidad educativa para garantizar el proceso (GF DOC_UNO_F).

Asimismo, requiere de incorporar o construir:

Una ruta a seguir, en la que haya prevención, acción, seguimiento y restauración (GF DOC_UNO_F).

Finalmente, como lo expresa un docente, la justicia juvenil restaurativa no solo es una respuesta técnica y alternativa, sino que representa una postura ética y política que comprende la convivencia y la gestión de los conflictos como una oportunidad de cambio, puesto que:

Es ser justos, ser imparciales, ser sabios para tomar decisiones acertadas, sentir amor por la justicia y por buscar la verdad (GF DOC_UNO_M).

8. Propuesta de intervención social: “Justicia a lo bien: Componente de Atención de la Ruta en clave de Justicia Restaurativa.

A continuación, se expone la propuesta de intervención, orientada a responder desde el enfoque restaurativo a los principales hallazgos del proceso de conocimiento, con el fin de fortalecer el Componente de Atención del Instituto Técnico de Sabana de Torres.

8.1. Descripción de la situación problemática identificada

Esta propuesta parte de la evaluación realizada al componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar del Instituto Técnico de Sabana de Torres, en el cual se aplican los protocolos para el abordaje de las situaciones que afectan la convivencia escolar según la ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 del mismo año.

Los resultados del proceso de Investigación Acción desde el que se evaluó la ruta, permiten reconocer a modo de conclusión que:

En el Instituto Técnico de Sabana de Torres, la convivencia escolar es comprendida principalmente desde una visión normativa centrada en el cumplimiento de reglas y el mantenimiento del orden. Desde la perspectiva de los docentes, la convivencia se asocia con el respeto y la disciplina, aunque reconocen la necesidad de fortalecer sus capacidades mediante formación en justicia restaurativa que les permita abordar los conflictos desde un enfoque pedagógico y no punitivo.

Los estudiantes, por su parte, perciben los conflictos como parte de la vida cotidiana y evidencian la ausencia de acompañamiento preventivo y de espacios de diálogo que promuevan la resolución constructiva. Los padres, madres y cuidadores manifiestan escasa participación y desconocimiento de los mecanismos institucionales para atender los conflictos, lo que limita su corresponsabilidad. En conjunto, las percepciones de los tres grupos reflejan la prevalencia de un enfoque retributivo que debe transformarse hacia una gestión restaurativa y compartida del conflicto.

En cuanto a las formas de gestión de los conflictos escolares, se identifican prácticas tradicionales basadas en la sanción y el control, aunque comienzan a implementarse estrategias de

diálogo y mediación que muestran apertura hacia un enfoque restaurativo. Las intervenciones, lideradas en su mayoría por docentes y directivos, tienden a ser reactivas y centradas en la autoridad, lo que restringe la participación de los estudiantes y el aprendizaje social que puede surgir del conflicto.

Respecto a las capacidades instaladas, se observa que la comunidad educativa posee conocimientos básicos sobre la ruta de convivencia y la clasificación de las situaciones establecidas en la normativa. Los docentes demuestran habilidades para orientar procesos de resolución y algunos estudiantes asumen liderazgos positivos en la mediación entre pares. Sin embargo, la falta de formación específica en justicia restaurativa y en gestión emocional limita la consolidación de dichas capacidades como herramientas institucionales sostenibles.

Las acciones educativas desarrolladas en la institución incluyen proyectos, talleres y campañas orientadas al respeto, la comunicación y la prevención de la violencia. No obstante, estas iniciativas carecen de una metodología restaurativa estructurada y de mecanismos de evaluación que permitan medir su impacto. Tanto docentes como estudiantes reconocen que, si estas acciones se articulan al componente de atención, pueden transformarse en estrategias pedagógicas restaurativas que fortalezcan la convivencia y la reflexión sobre el conflicto.

Dentro de los factores que inciden en la gestión de la convivencia, los docentes destacan limitaciones como la sobrecarga laboral, el desconocimiento normativo y la generalidad del manual de convivencia. A pesar de ello, el compromiso institucional, el liderazgo directivo y la disposición del profesorado para adoptar nuevas prácticas se presentan como factores potencializadores que podrían favorecer la transición hacia una cultura escolar más reflexiva y restaurativa.

Frente a las acciones de mejora, se plantea la revisión de los protocolos institucionales para incorporar prácticas de mediación, círculos de diálogo y acciones reparadoras. Asimismo, se subraya la importancia de articular estas estrategias con el Proyecto Educativo Institucional y de promover procesos de formación continua en justicia restaurativa dirigidos a docentes, estudiantes y familias, con el propósito de avanzar de una lógica sancionadora hacia una pedagógica centrada en el aprendizaje, la empatía y la corresponsabilidad.

El fortalecimiento de la convivencia requiere también redefinir el rol de la comunidad educativa en el componente de atención. Los docentes deben actuar como facilitadores del diálogo, los estudiantes como mediadores corresponsables y los padres, madres y cuidadores como acompañantes activos en los procesos de resolución. El Comité de Convivencia, en este sentido, debe consolidarse como un espacio pedagógico, participativo y formativo que promueva la corresponsabilidad y la resolución pacífica de los conflictos.

Finalmente, la implementación de una propuesta de gestión de conflictos desde el enfoque de justicia restaurativa implica un cambio cultural profundo que transforme las prácticas tradicionales de sanción en procesos de reparación, diálogo y aprendizaje compartido. Este enfoque favorece la reconstrucción de vínculos, la reflexión ética y el desarrollo de una convivencia basada en el respeto mutuo y la empatía. Su adopción permitiría que la escuela se convierta en un escenario formativo integral, donde docentes, estudiantes y familias construyan conjuntamente una cultura de paz y corresponsabilidad.

8.2. Justificación

Esta propuesta se basa en los resultados de la evaluación y como se ha señalado, evidencian la necesidad en la incorporación teórico-práctica del enfoque restaurativo y de la concepción de la

justicia que este propone, tanto en las políticas institucionales como en la acción de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Por lo tanto, la contribución teórico-conceptual de esta propuesta radica en el fortalecimiento del Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar, de manera que este responda a su propósito. Este aporte busca otorgar sentido y coherencia entre la comprensión teórica del problema, la concepción del sujeto, la orientación de la práctica y la finalidad de su implementación, articulando así la práctica institucional con los principios del enfoque restaurativo propuestos por la norma.

A nivel metodológico, se aporta con la construcción de una propuesta de intervención que facilite la incorporación y apropiación teórico conceptual de los principios del enfoque restaurativo suscitados por la norma en el contexto educativo del ITES. Es decir, se propende por la orientación de la praxis.

Respecto al aporte práctico de esta investigación y del trabajo de aplicación – articulado con los elementos teóricos y metodológicos previamente señalados-, la propuesta busca promover el tránsito desde el modelo de justicia retributiva hacia la restaurativa en el ámbito escolar.

8.3. Enfoques y marco teórico conceptual

El modelo o teoría socio constructivista o el constructivismo socio cultural, propone un sujeto activo, que interactúa con el entorno y que modifica el conocimiento de acuerdo con las restricciones internas y externas. Que es capaz de construir significados culturales, a partir de una determinada forma de organización social (Serrano & Pons, 2011).

Este proceso de construcción presenta tres rasgos definitorios: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas. La intersubjetividad, la compartición de códigos compartidos y la co-construcción con aceptación de la asimetría pueden lograrse porque, por medio de actividades simbólicas, los seres humanos tratan su entorno significativo como si fuera compartido (Serrano & Pons, 2011, p. 5).

Lo que posibilitó conocer cómo se manifiesta el fenómeno de la gestión de conflictos en el ITES. Conocimiento que orienta el diseño de la presente propuesta para el fortalecimiento del Componente de Atención, como política institucional encargada de la gestión de los conflictos escolares; por lo tanto, para su diseño se parte de los resultados de las categorías a priori y emergentes que fueron evaluadas (Ver figura 2).

Teniendo en cuenta la complejidad presente en los resultados de la Investigación Acción, y, por ende, del entorno escolar, se hace necesario incorporar otros enfoques. El *diferencial en Derechos Humanos*, como una perspectiva de análisis “que reconoce que, además de ser titulares de derechos, las personas tienen unas particularidades y necesidades específicas que requieren respuestas diferenciales por parte del Estado y la Sociedad, con la finalidad de alcanzar los mejores niveles de bienestar” (Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital, 2013). Posicionándolo como un elemento clave para comprender la complejidad de las experiencias individuales y colectivas de los miembros de la comunidad educativa, y para diseñar estrategias pedagógicas, de acompañamiento psicosocial y disciplinares que no reproduzcan exclusiones, sino que promuevan la equidad, el respeto por la diferencia y el derecho a una educación inclusiva.

En la misma línea, las acciones realizadas en los contextos escolares adquieren solidez cuando se articula el *Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH)*, ya que permite centrar las

acciones en la garantía y materialización efectiva de los derechos, específicamente de los niños, niñas y adolescentes.

Como lo señala la UNICEF (2022): “El Enfoque Basado en Derechos de la Niñez o enfoque de derechos, es un marco conceptual que busca contribuir al proceso de desarrollo humano y orientar las acciones necesarias para dar cumplimiento a los derechos de las personas” (p. 5). Este enfoque, al sustentarse en los instrumentos internacionales y en la implementación de políticas públicas concretas, se convierte en una herramienta clave para transformar realidades marcadas por la desigualdad, la violencia, la exclusión y la discriminación sistemática.

Ahora bien, como lo hemos mencionado en las instituciones educativas se implementa la Ruta de Convivencia Escolar, también conocida como Ruta de Atención Integral (RAI). Este instrumento “define los procesos y protocolos para la gestión de la convivencia, que deben seguir las entidades e instituciones que conforman el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar (Ley 1620, 2013, p. 10)”.

Instrumento que puede comprenderse como una herramienta de acción para solucionar situaciones de convivencia, que busca minimizar los factores de riesgo y mejorar los ambientes escolares (Ospino & Toloza, 2017), mediante la incorporación del enfoque restaurativo en el contexto escolar.

Por otra parte, esta propuesta desde el enfoque restaurativo reconoce que el abordaje adecuado de “un conflicto tiene el potencial de fortalecer las relaciones y de mejorar la convivencia entre los individuos. Mientras que, un conflicto manejado inadecuadamente puede tender a escalar en intensidad, e incluso tener el potencial de desencadenar hostilidad y agresiones” (Luna & De Gantes, 2017, p. 28).

Asimismo, los conflictos y las violencias se comprenden como dos conceptos distintos, pero que, de alguna forma están interrelacionados, puesto que, un conflicto que no sea gestionado a fin de una resolución asertiva, puede escalar al ejercicio de la violencia.

A su vez, Esteve & Jordán (2001):

Plantean que “no es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusiones y necesidades de abordar el problema; la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación” (pág. 82). Es decir, la violencia escolar puede llegar a constituir una forma de gestionar el conflicto escolar, así como una infracción a la ley penal (situación tipo III).

Además, “la violencia escolar es pluralizada y puede evidenciarse en diversas manifestaciones” (Echeverri, et al, 2013, p. 123), “se refiere en sí a las interacciones en el contexto de la institución educativa, mediadas por la violencia y el daño como mecanismos para la solución de conflictos que no se han resuelto de manera eficiente” (Baeza y Sandoval, 2011 como se citó en Echeverri, et al, 2013, p. 124). Dichas interacciones se presentan en las formas de relacionamiento que vincula a los miembros del escenario educativo, es decir, entre estudiantes, docentes y docentes-estudiantes.

En ese sentido, la adopción del enfoque restaurativo en la RAI, impulsa una mirada integral de los conflictos, como lo sostiene Zehr (2010):

El enfoque comprende que los conflictos son parte de la vida social y por tanto la gestión se debe: i) Centrarse en los daños ocasionados y las necesidades de la víctima, así como las de la comunidad y ofensores. ii). Atender las obligaciones que estos daños conllevan.

iii) Implementar procesos colaborativos e incluyentes. iv) Involucrar a quienes tengan interés legítimo en la situación (víctimas, ofensores, comunidad y/o sociedad en general) y v) Procurar enmendar o restaurar el daño causado (p. 5).

En coherencia con lo planteado, la inclusión de la perspectiva restaurativa, diferencial y de Derechos Humanos, ofrecen un marco transformador para el abordaje de los conflictos escolares, al priorizar el diálogo, la reparación del daño y la reconstrucción de relaciones por encima del castigo. Reconociendo que detrás de cada conflicto hay contextos y necesidades no satisfechas, por lo que busca involucrar activamente a quienes han causado daño, a quienes lo han sufrido y a la comunidad educativa en la gestión.

En ese sentido, su implementación en entornos escolares no solo contribuye a resolver conflictos de forma más humana y sostenida, sino que fortalece la convivencia, la corresponsabilidad y el aprendizaje emocional de niñas, niños y adolescentes.

Puesto que, según Albertí & Pedrol (2017):

El enfoque restaurativo plantea la superación del modelo o la forma punitiva (retributiva) de gestionar el conflicto, pero también la gestión de las relaciones de manera más horizontal, democrática y participativa” (pág. 52). Busca la resolución de problemas de manera colaborativa, responsable y reparadora (pág. 56).

A su vez, cobran sentido las prácticas restaurativas como acciones pedagógicas en el proceso de gestión de conflictos, puesto que, según Schmitz (2020) en el *Manual de Prácticas Restaurativas en el ámbito educativo*, son “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, 2016, como se citó en Schmitz, 2020, pág. 28).

Puesto que, las prácticas restaurativas se constituyen en un puente entre el reconocimiento del conflicto y la consolidación de una cultura de paz; estas prácticas, a través de estrategias como círculos de diálogo o reuniones restaurativas, interrumpen las lógicas sancionatorias de la escuela y abren espacios para que víctimas, ofensores y comunidad participen en procesos dialógicos y reparadores (Sánchez y Ahumada, 2022). Al priorizar la responsabilidad compartida, la reparación del daño y la reconstrucción de las relaciones, las prácticas restaurativas no solo solucionan casos puntuales, sino que también fortalecen el tejido social escolar, generando aprendizajes significativos que contribuyen a la convivencia armónica y a la prevención de futuras violencias.

En el contexto educativo, el docente asume con frecuencia el papel de facilitador, contribuyendo significativamente a la construcción de una cultura de paz y una sana convivencia.

Su presencia cercana a los estudiantes lo posiciona estratégicamente para identificar situaciones problema, promover el diálogo y orientar espacios restaurativos que favorezcan la comprensión mutua y la prevención de futuras violencias. Al asumir este rol, el docente no solo es un mediador, sino que también modela habilidades fundamentales para la vida en comunidad, tales como la escucha activa, el respeto por la diferencia y la resolución asertiva de los conflictos.

En las prácticas restaurativas, el rol del facilitador es clave para guiar procesos de reparación, responsabilidad y reconstrucción del tejido social. Esta figura actúa como mediadora entre las partes involucradas en el conflicto, garantizando un espacio seguro y respetuoso donde las voces de todos puedan ser escuchadas. Como lo expresa la Guía de Facilitación para Procesos Restaurativos de la Coalición Centroamericana de Prevención de violencia (CCPVJ), “el facilitador de procesos restaurativos hace el papel de mediador, hace sentir a la persona dañada la importancia que se merece, le ayuda a entender la necesidad de tener un acercamiento cara a cara con su ofensor, y todo lo que conlleva el proceso restaurativo, que no estará sola” (p.18). Esta

finalidad va más allá de la simple resolución del conflicto: implica dignificar a la persona afectada, fomentar la responsabilidad colectiva y restaurar vínculos rotos por el conflicto.

Rubiano, et al (2024) plantean que:

El abordaje tradicional que algunas instituciones educativas dan desde el enfoque punitivo en los contextos escolares limita la idea de conflicto a un error que merece castigo, perdiendo así una increíble oportunidad de aprendizaje. Sin embargo, hoy en día existe en el mundo una preocupación por las consecuencias negativas de los patrones de exclusión y segregación en las escuelas (p. 26).

Aunado a ello, se suma la tarea que tiene la escuela de entender cuáles son los retos que enfrenta la educación en una sociedad en posconflicto. Frente a este interés por encontrar otras formas de convivir se hace necesario pensar una escuela que se constituya en el espacio donde tienen lugar otras maneras de entender, interpretar y, en especial, enseñar la justicia y el perdón. Colombia tiene una historia de conflicto armado y violencia, y por ello resulta importante que las escuelas sean un espacio en el que se brinden posibilidades de aprendizajes para el contexto y la vida real del estudiantado (p. 26).

En consecuencia, esta propuesta resulta significativa en tanto contribuye al cambio de paradigma en la comprensión de la justicia y los conflictos, y del tratamiento de los mismos, promoviendo la implementación de un enfoque humanizador que reconoce en los actores su capacidad de agenciar procesos transformadores y de aprendizaje, orientados a la promoción y garantía de los derechos humanos.

8.4. Objetivos

8.4.1. *Objetivo general*

Fortalecer el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar del Instituto Técnico de Sábana de Torres (ITES), a partir de las consideraciones de los y las participantes en la evaluación del componente y de las exigencias normativas, teóricas, conceptuales y prácticas orientadas a la incorporación del enfoque restaurativo en la gestión los conflictos escolares y en el contexto educativo.

8.4.2. *Objetivos específicos*

Proponer módulos de formación en el enfoque restaurativo, dirigidos a docentes y directivos que integren elementos normativos, teóricos, conceptuales y prácticos, orientados a la implementación de prácticas restaurativas como herramientas pedagógicas para la gestión de conflictos escolares y a la inclusión de dicho enfoque en el contexto educativo.

Ajustar los protocolos y las acciones pedagógicas correspondientes a las situaciones tipo I, II y III del Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar del Instituto Técnico de Sábana de Torres, desde el enfoque restaurativo.

Dinamizar la operatividad del Componente de Atención, a través de una caja de herramientas de rutas y guías que se han diseñado a nivel nacional e internacional, para el abordaje de las situaciones que afectan la convivencia escolar en las instituciones educativas.

8.5. Estrategias para el fortalecimiento del Componente de Atención

La propuesta responde al objetivo general y tres objetivos específicos, a partir de tres estrategias que responde a cada uno de ellos, para su ejecución se implementarán tres herramientas diseñadas por y para la propuesta, que además están articuladas entre sí, estas corresponden: i) al diseño de la estructura del proceso formación en Justicia Restaurativa (estrategia 1); ii) a una tabla de alternativas de mejora (estrategia 2) y; iii) a una caja de herramientas (estrategia 3).

Es relevante señalar que las estrategias se orientan principalmente a la población docente y a los docentes directivos como participantes directos, y de manera indirecta al resto de los miembros de la comunidad educativa. Ello obedece al rol que los y las docentes y directivos desempeñan en relación con la norma, los y las estudiantes, así como con padres, madres y cuidadores, además de las capacidades instaladas, posibilidades e intereses que poseen.

Puesto que, a partir de los resultados obtenidos se puede concluir que, **la respuesta o el ejercicio del docente ante las situaciones de convivencia, no son una labor aislada, sino un compromiso institucional y social inherente a su rol.** Considerando que docentes y directivos docentes son actores fundamentales para la garantía de la convivencia y los derechos humanos en el contexto educativo.

Aunado a ello, debe existir un compromiso con la gestión de la convivencia y los derechos humanos, así como con el estudiantado y la comunidad educativa, que trascienda del rol de formador al de educador. **Se destaca el papel activo y formativo que debe asumir el docente frente a los conflictos, lo que implica ver el conflicto no como una interrupción de la clase o un trabajo extra al proceso de enseñanza aprendizaje, sino como una oportunidad transversal de educar al estudiantado en habilidades para una vida en constante interacción y cambio.**

Además de lo anterior, se evidencia que la institución y su comunidad, de forma intencional o no, buscan dar un giro a ese rol en el que el papel del cuerpo docente se visiona como mediador, orientador y facilitador del dialogo. Desde el enfoque de justicia restaurativa se reconoce en los relatos que se asigna a los y las docentes y directivos ser facilitadores del dialogo, el respeto y del reconocimiento mutuo, mediante una postura humana, crítica y empática.

Lo anterior, suscita en el docente una postura crítica y responsable respecto a las relaciones de poder en la institución y en la gestión de los conflictos escolares. En consecuencia, el tránsito de lo retributivo a lo restaurativo, implica para el rol docente una apuesta ética, política, personal y pedagógica.

Asumir esa postura suscita reconocer en el estudiantado, las familias y la comunidad educativa su capacidad para transformar vínculos y fortalecer la convivencia escolar, exige replantear la mirada del adulto —docente o directivo— hacia una que valore la participación colectiva, valide las diversas voces y comprenda el conflicto como una oportunidad pedagógica y de transformación social.

Es decir, se requiere de una participación que no solo conlleve el reconocimiento de la voz del estudiantado, las familias y la comunidad educativa, sino que aporte a la construcción de procesos democráticos en el marco de la convivencia. Asimismo, se plantea que la respuesta a los conflictos desde lo restaurativo debe trascender la acción inmediata o reactiva a una respuesta proactiva que busque la prevención, inicie procesos formativos de manera continua, beneficie el trabajo colaborativo, la evaluación y repercuta en propuestas de mejora.

Lo que exige a la institución educativa y a las entidades de orden estatal concomitantes en la convivencia y los derechos humanos, fortalecer en el cuerpo docente y en toda la comunidad

educativa habilidades blandas y sociales, así como conocimientos teóricos y prácticos para la comprensión del enfoque restaurativo y su aplicación en el contexto escolar.

En ese sentido, incorporar la justicia restaurativa en el componente de atención implica la reformulación de posturas y prácticas disciplinares asociadas al enfoque retributivo desde el marco restaurativo, en el que la gestión de los conflictos se entienda como un proceso que se desarrolla dentro de la dimensión humana de todos los implicados, que además es participativo e involucra la reflexión y autorreflexión sobre su carácter reparador.

Naturalmente, todo esto lleva a una ruptura con las lógicas sancionatorias y de castigo ampliamente naturalizadas desde el enfoque punitivo. Además, cuestiona la estructura de pensamiento y formas de relacionarse entre docentes, estudiantes y cuidadores(as). Lo que implica, por cierto, el reconocimiento del otro(a) y los(as) otros(a) a partir de restituirles su lugar como agentes protagónicos en la comprensión y gestión de los conflictos.

En síntesis, el poder y la posición que el cuerpo docente tiene en el escenario educativo, además del reconocimiento de su rol y capacidad de agenciamiento, nos invita a priorizarlo como un actor principal de la estrategia, puesto que, como está implícito en el supuesto de considerarlos como actores claves para el giro que implica lo restaurativo, con capacidad de vincular e invitar a los demás miembros a hacer parte de esta apuesta ética y política. Lo que no va en desmedro de los otros roles implicados en la gestión, sino un como potenciador de esos otros roles y en suma del cambio de paradigma.

8.5.1. *De-Formar maestros(as): de-construir aprendizajes y formar en Justicia Restaurativa aplicada al contexto escolar*

Esta estrategia responde a necesidades identificadas como: i) Brindar herramientas al cuerpo docente que faciliten la apropiación e implementación de los protocolos establecidos para cada situación, conforme a la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965; ii) Sensibilizar y formar a la comunidad educativa en el enfoque de justicia restaurativa y en las prácticas restaurativas, reconociéndolas como herramientas fundamentales para la gestión de las situaciones de convivencia escolar; iii) Ofrecer recursos que permitan a la comunidad educativa continuar de manera autónoma con el proceso de formación y consolidación del Componente de Atención; y iv) Contribuir al cambio de paradigma en la comprensión de la justicia, mediante la incorporación del rol de facilitador en el docente para la gestión de conflictos desde el enfoque restaurativo.

Es ese sentido, esta estrategia tiene por objeto: proponer módulos de formación en el enfoque restaurativo dirigidos a docentes y directivos que integren elementos normativos, teóricos, conceptuales y prácticos, orientados a la implementación de prácticas restaurativas como herramientas pedagógicas para la gestión de conflictos escolares y a la inclusión del enfoque restaurativo en el contexto educativo.

A continuación, se presenta la propuesta de formación junto con los insumos necesarios para su desarrollo. Los insumos correspondientes a cada módulo se pueden encontrar en la siguiente carpeta de Google Drive: https://drive.google.com/drive/folders/1wV3zPuqnRVUkoZjoBye_1BKxh4T5NIMN?usp=drive_link.

Tabla 7.

Propuesta de formación dirigida al cuerpo docente del ITES

DISEÑO DEL PROCESO DE FORMACIÓN POR MÓDULOS DE APRENDIZAJE				
1. Identificación del proceso de formación				
Nombre	Enfoque y Justicia Restaurativa para la gestión de los conflictos escolares y la convivencia.			
Dirigido a	Docentes y directivos de Instituciones Educativas.			
Horas de acompañamiento directo con el profesor	28 horas.			
Horas de trabajo independiente del estudiante	8 horas.			
Horas totales del proceso de formación	36 horas.			
2. Objetivo del proceso de formación				
Alcance propuesto				
Fortalecer las capacidades del cuerpo docente y directivo a través de un proceso de formación en el enfoque restaurativo, que integre elementos normativos, teóricos, conceptuales y prácticos, que faciliten la implementación de prácticas restaurativas como herramientas pedagógicas para la gestión y prevención de los conflictos escolares en el marco de la convivencia y la inclusión de dicho enfoque en el contexto educativo.				
3. Estructura del proceso de formación por módulos				
Módulo	Objetivo de aprendizaje	Contenidos	Estrategias de aprendizaje activo sugeridas.	
1. Fundamentos: Enfoque Restaurativo y Justicia Restaurativa	Comprender los fundamentos, el origen, los principios y la aplicabilidad de la justicia restaurativa en contextos escolares.	✓ Origen e historia del enfoque restaurativo y la Justicia Restaurativa (JR). ✓ Conceptos básicos de Justicia Restaurativa (JR). ✓ Principios de la Justicia Restaurativa: Responsabilización, Reparación y Reintegración. ✓ Diferencias entre Justicia Retributiva, Restaurativa y Enfoque Restaurativo.	Aprendizaje invertido o estudio de caso.	
2. El enfoque restaurativo y el marco normativo de educación en Colombia	Conocer el marco normativo colombiano que sustenta el enfoque restaurativo dentro de la ley de Convivencia	✓ Enfoque y Justicia Restaurativa en el Contexto educativo. ✓ Ley 1620 de 2013 y Decreto 1965 de 2013.	Discusión guiada o estructurada.	

	Escolar (1620 de 2013) y su aplicación en el contexto educativo.	✓ Ruta de Atención Integral y Manual de Convivencia Escolar. ✓ Enfoque de derechos, de protección y diferencial. ✓ Corresponsabilidad institucional en la garantía de la Convivencia Escolar y los Derechos Humanos.	
3. Justicia Restaurativa ¿Cuál es mi rol?	Reflexionar con docentes y directivos sobre su rol y el de la comunidad educativa en la gestión de conflictos escolares desde el enfoque restaurativo y la justicia restaurativa.	✓ Rol de la comunidad educativa: -El docente como facilitador. -Estudiantes: nivel de participación. -Familias corresponsables de la Convivencia Escolar y los Derechos Humanos. -Comité de Convivencia Escolar y su labor.	Aprendizaje basado en problemas. Juego de roles.
4.Practicas Restaurativas en el contexto escolar.	Conocer la implementación de prácticas restaurativas como herramientas pedagógicas para la gestión de conflictos escolares.	✓ ¿Qué son las prácticas restaurativas? ✓ ¿Qué son y cómo se construyen las preguntas restaurativas? ✓ Tipos de prácticas restaurativas: - Círculos Restaurativos. - Reuniones o Conferencias Restaurativas. - Declaraciones Afectivas. - Acuerdos restaurativos y seguimiento. -Ejercicio práctico.	Aprendizaje basado en problemas. Juego de roles. Estudio de casos.

4. Perfil del estudiante requerido/a para el desarrollo del curso.

Formación mínima requerida

Tener titulación profesional en cualquier área de conocimiento y ejercer actualmente como docente o directivo docente de una institución de educación básica, media y secundaria, ya sea pública o privada.

Dominios y saberes específicos

Poseer la capacidad de lectura, reflexión y análisis crítico, conocimientos y experiencia en el sistema educativo y pedagogía, así como habilidades de comunicación, escucha activa y empatía.

5. Perfil del facilitador/a requerido/a para el desarrollo del curso.

Formación mínima requerida

Profesionales en áreas del conocimiento de las ciencias sociales, específicamente psicología, sociología, trabajo social, pedagogía y derecho, con formación especializada, diplomados o posgrados en justicia restaurativa y Derechos Humanos. Experiencia mínima de dos años en Programas de Justicia Juvenil Restaurativa o que incluyan las prácticas restaurativas como herramientas.

Dominios y saberes específicos

Debe contar con la capacidad para facilitar procesos de formación participativos y dialógicos, asimismo, con habilidades como: escucha activa, empatía, comunicación asertiva y trabajo en equipo con diversas poblaciones.

6. Medios y recursos educativos requeridos para el desarrollo del proceso de formación.

**Módulo de
aprendizaje
N°1**

Fundamentos: Enfoque Restaurativo y Justicia Restaurativa.

Duración: 5 horas.

Link del drive de bibliografía, ingresar a estrategia N°1 y módulo 1:
https://drive.google.com/drive/folders/1wV3zPuqnRVUkoZjoBye_1BKxh4T5NIMN?usp=drive_link

Bibliografía básica

Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Paraguay: arrangement between Good Books and Centro Evangelico Mennonita de Teologia. Cáp I y IV.

Rodríguez, M. (2016). La justicia restaurativa: fundamento sociológico, psicológico y pedagógico para su operatividad. *Tla-melaua*, 9(39), 172-187.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162016000100172&lng=es&tlng=es

Polo H, M. (2024). *El origen de la Justicia Restaurativa como método de solución de conflicto y de protección de las víctimas de infracciones penales*. México: DYKINSON. Recomienda utilizar del II Cáp el título 1,5,6,7,8,9 y 10.

Universidad De Antioquia. (2022). *¿Qué tal si conversamos? N°4 Justicia Restaurativa*. Medellín: Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

Bibliografía complementaria

Fiscalía General de la Nación Colombiana. (2022). *Manual de Justicia Restaurativa*. Bogotá.

Recurso educativo de apoyo

Cuento de las dos justicias:
https://www.youtube.com/watch?v=wqm6XIK44Bw&ab_channel=AbuCuentaCuentos%2CMariaCristinaPosadaVargas

La ventana de la disciplina social:
https://www.youtube.com/watch?v=HE8RbFQMTAk&list=PLVLDZwLakMkgu4nU-wM0GDPX6XZaQV-Sg&index=3&ab_channel=Mediemos

Diferencias entre la Justicia Restaurativa y Retributiva, por el Consejo Superior de la Judicatura Colombiano:

https://www.youtube.com/watch?v=tk752uOwn0c&ab_channel=ConsejoSuperiordelaJudicatura

¿Quién decide qué está bien y qué está mal? <https://www.curiosamente.com/videos/quien-decide-que-esta-bien-y-que-esta-mal-la-moral-es-relativa-o-universal>

Módulo de El enfoque restaurativo y el marco normativo de educación en aprendizaje Colombia.
Nº2 Duración: 5 horas.

Link del drive de bibliografía, ingresar a estrategia N°1 y módulo 2:
https://drive.google.com/drive/folders/1wV3zPuqnRVUkoZjoBye_1BKxh4T5NIMN?usp=drive_link

Bibliografía básica

Ley 1098 de 2016. Código de Infancia y Adolescencia.

Ley 1620 de 2013. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013.

Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.

Guías pedagógicas para la Convivencia Escolar. N°49.

Bibliografía complementaria

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamente la Ley 115 de 1994.

Decreto 09317 de 2016 por el cual establecen las funciones y competencias de docentes y directivos.

Ley 599 de 2000. Código Penal Colombiano.

Recurso educativo de apoyo

Sistema Nacional Colombiano de Convivencia Escolar:
https://www.youtube.com/watch?v=jryWwLqLwic&ab_channel=ElSaberdetusDerechos

Manual de Convivencia Escolar:
https://www.youtube.com/watch?v=jePwxa30NMo&ab_channel=ElSaberdetusDerechos
https://www.youtube.com/watch?v=ahlytxBiqUQ&ab_channel=ASOCIACIONESINDICALASINORT

Ley 1620 y decreto 1965 de 2015:
https://www.youtube.com/watch?v=iXS85TT9vu8&ab_channel=ClaudiaLuciaRamirezGue
[rra](https://www.youtube.com/watch?v=iXS85TT9vu8&ab_channel=ClaudiaLuciaRamirezGue)

Ruta de Protección Integral:
https://www.youtube.com/watch?v=1f1rphGgwPE&ab_channel=ConectadosColombia

Módulo de Justicia Restaurativa ¿Cuál es mi rol?

aprendizaje Duración: 8 horas.

Nº3 Link del drive de bibliografía, ingresar a estrategia N°1 y módulo 3:
https://drive.google.com/drive/folders/1wV3zPuqnRVUkoZjoBye_1BKxh4T5NIMN?usp=drive_link

Bibliografía básica

Evitani Rodrigues Wilc(2020): “Justiça restaurativa: uma proposta para resolução de conflitos no ambiente escolar”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (enero2020). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/01/resolucao-conflitos-escolar.html>

Recurso educativo de apoyo

- Rubiano, L. J., Bedoya, N. M., & Benavides, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: una mirada a la justicia escolar restaurativa. *RLEE nueva época*, 54, 2, 13-40.
- Carrasquilla, T.J. Diálogo restaurativo y prácticas restaurativas. ICBF: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.icbf.gov.co/system/files/dialogo_restaurativo_y_pr_informales.pdf
- Universidad De Antioquia. (2022). *¿Qué tal si conversamos? N°4 Justicia Restaurativa*. Medellín: Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- Carvajal, W., & Acebedo, M. J. (2019). *La provención del conflicto en la gestión de la convivencia en ambientes escolares*. Bucaramanga: Revista TEMAS.
- Guía para el fortalecimiento del vínculo escuela familia*. (2021). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
-

Bibliografía complementaria

- Guion para el facilitador. El documento lo encuentra en la carpeta de insumos, dirigirse al link.
- Infografía de guía de preguntas restaurativas. El documento lo encuentra en la carpeta de insumos, dirigirse al link.
- Suarez, K., & Rivera, A. (2019). *Dialoguemos. Caja de herramientas para la desnaturalización de la violencia social, escolar y familiar desde el programa Colombia futuro*. Bogotá: Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/242.
-

Recurso educativo de apoyo

- Enseñar, es más:
https://www.youtube.com/watch?v=Epo6ptVI7cA&ab_channel=Fundaci%C3%B3nEmpresariosporlaEducaci%C3%B3n
- El rol docente en el Sistema Educativo: https://www.youtube.com/watch?v=YiEJ-C3P9Ww&ab_channel=EvaTebaFern%C3%A1ndez
- Con la familia la remontada es posible:
https://www.youtube.com/watch?v=dm6k4EGPyGU&ab_channel=Hirukide.FamiliasNumerosasdeEuskadi
- Las huellas que dejas:
https://www.youtube.com/watch?v=Vix0X4_fA1U&ab_channel=JorgeArturoZuritaMayer
- ¿Qué es un padre?
https://www.youtube.com/watch?v=8IU3jIz90gc&ab_channel=NEOSEspa%C3%B1a
- Rol del facilitador en los círculos restaurativos:
https://www.youtube.com/watch?v=e2criL_Dsio&ab_channel=TodoSobreMediaci%C3%B3n
-

Módulo de aprendizaje N°4	Practicas Restaurativas en el contexto escolar. Duración: 10 horas. Link del drive de bibliografía, ingresar a estrategia N°1 y módulo 4: https://drive.google.com/drive/folders/1wV3zPuqnRVUkoZjoBye_1BKxh4T5NIMN?usp=drive_link
----------------------------------	---

Bibliografía básica

Recurso educativo de apoyo

Pulido, R., Martín Seoane, R., & Lucas Molina, B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica. *Anales de Psicología*, 385-392.

Schmitz Dumont, J. (s.f.). *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. Quito: VVOB Educación al desarrollo.

Ortega, M. (s.f.). *Reuniones restaurativas en ámbitos escolares*. Santiago, Chile: VVO Educación para el desarrollo. Ministerio de Educación.

Ortega, M. (s.f.). *Enfoque restaurativo en el ámbito educativo*. Santiago, Chile: VVO Educación para el desarrollo. Ministerio de Educación.

Secretaría de Integración Social. (2023). *Prácticas restaurativas en instituciones educativas: Una guía para la construcción de relaciones de cuidado*. Bogotá: Secretaría de Gobierno.

Bibliografía complementaria

Secretaría de Educación Municipal de Cali & Comité de Convivencia Municipal. (2018). *Reto pedagógico y humano: experiencias significativas en la implementación de prácticas restaurativas en la escuela*. Cali: pontificia universidad javeriana.

Recurso educativo de apoyo

Qué son las prácticas restaurativas:
https://www.youtube.com/watch?v=gh9ipMl2ZPo&list=PLVLDZwLakMkgu4nU-wM0GDPX6XZaQV-Sg&ab_channel=Mediemos

Tipos de prácticas restaurativas:
https://www.youtube.com/watch?v=BGBmgzpp8UU&ab_channel=DiarioMediaci%C3%B3n

Prácticas restaurativas en la escuela: diferencias con el sistema tradicional:
https://www.youtube.com/watch?v=ASkFkkBkNoU&ab_channel=Mediemos

Declaración Afectiva en la Escuela:
https://www.youtube.com/watch?v=elJo5Kz29zA&list=PLVLDZwLakMkgu4nU-wM0GDPX6XZaQV-Sg&index=4&ab_channel=Mediemos

Reunión Restaurativa en caso de Acoso Escolar
https://www.youtube.com/watch?v=o3c1DUvDTA4&ab_channel=DiarioMediaci%C3%B3n

Nota: esta tabla relaciona los módulos formativos, sus contenidos, las estrategias de aprendizaje sugeridas, así como el perfil del docente participante y el perfil del facilitador encargado de desarrollarlos.

Es importante señalar que, para este proceso de formación, se requiere del perfil profesional establecido, por ello, es relevante que la institución y sus directivos asuman procesos de dialogo interinstitucional con el fin de proponer a los entes municipales, departamentales e instituciones de educación superior el desarrollo del mismo. Lo anterior, partiendo del nivel de apropiación del

presente proceso y de la importancia de incorporar el enfoque que se ha vislumbrado durante el proceso de Investigación Acción.

8.5.2. *Pactos y protocolos restaurativos, otra convivencia es posible*

Esta estrategia nace desde las alternativas de mejora que surgieron durante el desarrollo y los resultados del proceso de Investigación Acción. A medida en que avanzaba el trabajo en campo, especialmente en los espacios de recolección de información y reflexión surgieron categorías emergentes que posteriormente fueron identificadas en la organización y análisis de los datos. Estas categorías le dan sentido y sustento a esta estrategia, y son las siguientes: i) Acciones de mejora y consideraciones sobre el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar; ii) Rol de la Comunidad Educativa en el Componente de Atención de la Ruta e; iii) implicaciones de una propuesta de gestión de conflictos escolares desde la Justicia Restaurativa en la Institución Educativa.

Además, otras preposiciones teoricas que contribuyeron de manera significativa a la construcción de está estrategia fueron: i) factores limitantes y potenciadores entre otros. En ese sentido, está estrategia esta orientada a sugerir alternativas de mejora en el Componente de Atención, enfocandose en los protoclos y acciones pedagogicas contempladas en la Ruta o manual de convivencia del ITES.

En ese sentido, se da respuesta al suguiene objetivo específico:

Ajustar los protocolos y las acciones pedagógicas correspondientes a las situaciones tipo I, II y III del Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar del Instituto Técnico de Sabana de Torres, desde el enfoque de justicia restaurativa.

Para orientar el desarrollo de este objetivo, a continuación se presenta una tabla por situación que contrasta los protocolos y acciones pedagógicas establecidas por la Ruta o Manual de Convivencia del colegio, con los ajustes propuestos por la población participante y aquellos requeridos según los resultados obtenidos en el proceso investigativo.

Tabla 8.

Alternativas de mejora para el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar en situaciones tipo I

Situación de Convivencia Escolar Tipo I		
Protocolo establecido en la Ruta o Manual de Convivencia del ITES.	Principales resultados obtenidos	Ajustes sugeridos según los resultados obtenidos y desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
Frente a una situación calificada como tipo I, se realizará una mediación escolar en donde se busca el apoyo en una tercera persona neutral e imparcial que genere confianza, respeto y ayude a las partes que tienen un conflicto a llegar a una solución pacífica. Procedimiento: 1. Identificar la situación por parte del educador(a), coordinador(a) o directivo(a) que se enteró o se dio cuenta de la situación acontecida. 2. Mediar de manera pedagógica con las personas involucradas: 2.1. Establecer por parte del mediador unas reglas mínimas para la conversación. 2.2. Se conversa sobre la situación sucedida, se escucha la versión de cada uno sin interrumpir al otro(a) y esperando su turno para hablar.	Se evidencian elementos propios de la justicia retributiva tanto en el uso del lenguaje como en las formas predominantes de gestión de conflicto en el protocolo, lo cual limita la adopción de una perspectiva restaurativa. El cuerpo docente señala que los protocolos del Componente de Atención están diseñados de manera general, sin una especificación clara o detallada de las acciones y herramientas que deben implementarse en cada uno de sus pasos. Se identificó un desconocimiento por parte del profesorado sobre herramientas pedagógicas que favorezcan la gestión de los conflictos escolares,	Sustituir el enfoque sancionatorio y la terminología retributiva, incorporando un lenguaje restaurativo y procedimientos que promuevan los principios de la justicia restaurativa: responsabilización, reparación del daño y reintegración. Incluir orientaciones claras y estrategias pedagógicas específicas, que orienten paso a paso la gestión restaurativa de las situaciones o conflictos escolares. Incorporar al Componente de Atención y formar al cuerpo docente en herramientas pedagógicas restaurativas, que fortalezcan su capacidad para intervenir

Situación de Convivencia Escolar Tipo I

Protocolo establecido en la Ruta o Manual de Convivencia del ITES.	Principales resultados obtenidos	Ajustes sugeridos según los resultados obtenidos y desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
2.3. Intervención del mediador ayudando a calmar la situación, evitando agresiones y discusiones. 3. Fijar formas de solución de manera imparcial, equitativa y justa y acciones para la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación. 4. Establecer compromisos y hacer seguimiento. 4.1. La conversación se lleva a un acuerdo y se realiza un compromiso por parte de los involucrados. 4.2. Se deja registro del acuerdo y compromiso de los estudiantes en la ficha de “mediación escolar”.	incluidas aquellas basadas en el enfoque de justicia restaurativa. En relación con el conocimiento del enfoque restaurativo, se encontró que únicamente el cuerpo docente reconoce algunos conceptos básicos, mientras que el estudiantado, así como las madres, padres y cuidadores(as), manifiestan desconocimiento sobre este marco conceptual y sus implicaciones prácticas. Establecer de manera clara los roles y las responsabilidades dentro de los protocolos, ajustados a los distintos tipos de situaciones, con el fin de garantizar su adecuada implementación y efectividad.	pedagógicamente en los conflictos. Brindar al cuerpo docente herramientas teórico conceptuales y prácticas sobre justicia restaurativa, para que promueva espacios de formación y diálogo con los demás miembros de la comunidad educativa, que fomenten una apropiación colectiva del mismo. Establecer de manera clara los roles y responsabilidades de cada actor de la comunidad educativa, específicamente del docente, dentro de los protocolos, a fin de que todos comprendan su función y contribuyan al proceso.

Acciones pedagógicas establecidas en el Manual de Convivencia del ITES.	Conclusión de resultados identificados.	Ajustes sugeridos desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
Se establecen las siguientes acciones pedagógicas: a) Realizar por escrito una reflexión sobre las causas, consecuencias y maneras de evitar actitudes o comportamientos que fueron motivo para el llamado de atención.	No sé identifican de forma clara, dentro de las acciones propuestas en el manual, los elementos que les otorgarían un carácter pedagógico, tales como: la intencionalidad, la sistematicidad, la interacción dialógica entre las partes involucradas, el	Proponer las acciones del manual de convivencia desde un enfoque pedagógico, incorporando criterios como la sistematicidad, la contextualización, la interacción dialógica entre las partes y la definición de objetivos de aprendizaje

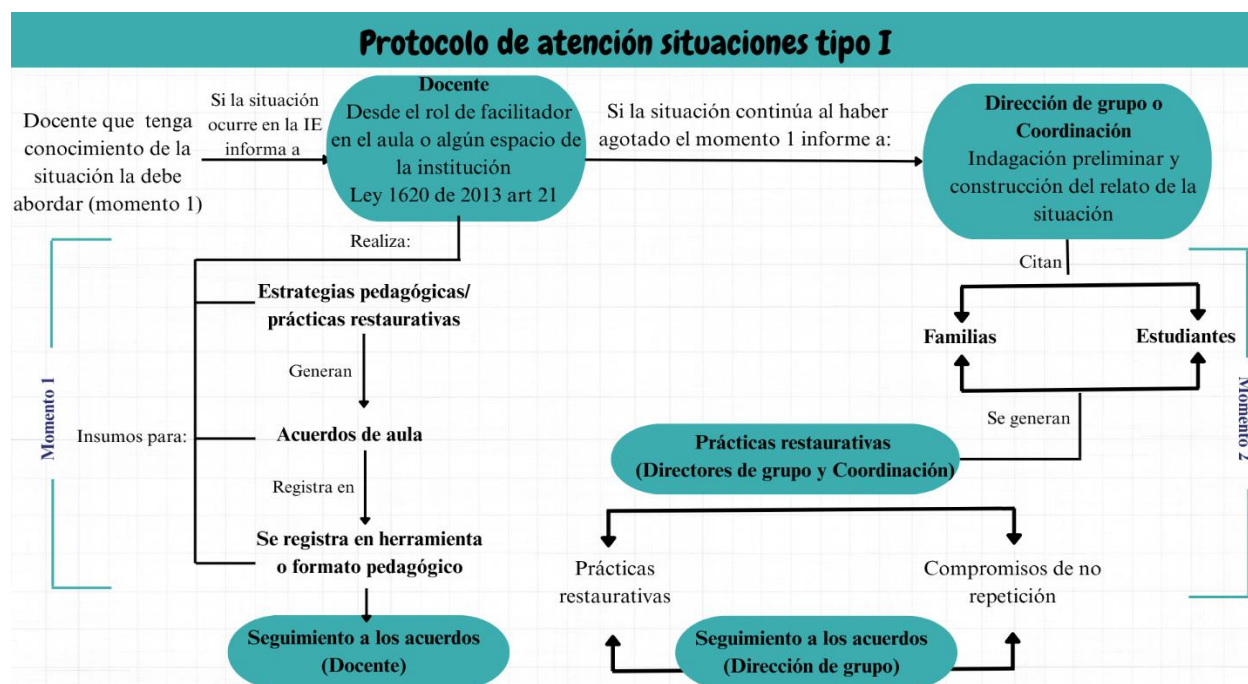
Acciones pedagógicas establecidas en el Manual de Convivencia del ITES.	Conclusión de resultados identificados.	Ajustes sugeridos desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
b) Presentar las disculpas o pedir de manera sincera el perdón a la(s) persona(s) afectada(s), ya sea de manera pública o privada, reconociendo la falta cometida y la promesa de no volverlo a hacer.	contexto en el que se desarrollan y la definición de un objetivo claro de aprendizaje.	claros, que orienten la formación en habilidades para la convivencia y la gestión restaurativa de conflictos en colectivo con los demás miembros de la comunidad educativa. Incorporar al Componente de Atención y formar al cuerpo docente en herramientas pedagógicas restaurativas, que fortalezcan su capacidad para intervenir pedagógicamente en los conflictos.

Nota: La tabla presenta las acciones de mejora derivadas de los resultados y requeridas para incorporar el enfoque restaurativo en el Componente de Atención de las situaciones tipo I.

De acuerdo con los ajustes referidos, se desarrolló una propuesta del protocolo para el abordaje de situaciones tipo I, en la cual se incluyen las prácticas restaurativas como acciones pedagógicas.

Figura 11.

Protocolo sugerido para la atención de situaciones tipo I en el ITES



Nota: Adaptada a partir de la revisión de protocolos y rutas de secretarías de educación e instituciones educativas del país y de los resultados de la investigación.

Tabla 9.

Alternativas de mejora para el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar en situaciones tipo II

Situación de Convivencia Escolar Tipo II		
Protocolo establecido en la Ruta o Manual de Convivencia del ITES.	Principales resultados obtenidos	Ajustes sugeridos según los resultados obtenidos y desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
Frente a una situación calificada como tipo II, se realiza una justicia reparadora en donde las partes, entendiendo que hubo violencia y daño, se disponen a mediar y reparar de forma plena la situación, asumiendo las responsabilidades y logrando integrarse de nuevo a la comunidad escolar.	Es importante señalar, que los resultados expuestos en la situación tipo I (Ver tabla 8) también corresponden a la clasificación tipo II. No obstante, a continuación se señalarán los resultados que corresponde	Actualizar el protocolo correspondiente a la situación tipo II, para incluir de forma clara y explícita la remisión a coordinación y directivos conforme a la ley 1620 y el Decreto 1965, asegurando que el

Situación de Convivencia Escolar Tipo II

Protocolo establecido en la Ruta o Manual de Convivencia del ITES.	Principales resultados obtenidos	Ajustes sugeridos según los resultados obtenidos y desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
Procedimiento:	exclusivamente a la situación tipo II:	cuerpo docente comprenda el procedimiento y los responsables.
1. Identificar la situación por parte del educador(a), coordinador(a) o directivo(a) que se enteró o se dio cuenta de la situación acontecida.	El docente de aula reconoce que estas situaciones deben ser remitidas a	Incorporar, como material de apoyo, las rutas de articulación interinstitucional
2. Brindar atención inmediata en salud física y mental de los afectados.	coordinación o un directivo, conforme a lo establece la ley 1620 de 2013 y el	definidas para el abordaje de situaciones tipo II, de acuerdo con la normativa vigente en
3. Remitir la situación a las autoridades administrativas cuando se requieran medidas de restablecimiento de derechos.	Decreto 1965 de 2013. Sin embargo, en el protocolo correspondiente a la situación tipo II no	Colombia sobre convivencia escolar y la protección y garantía de los derechos de niños,
4. Adoptar medida de protección para los involucrados para evitar posibles acciones en su contra.	establece está remisión de manera clara.	niñas y adolescente.
5. Informar de manera inmediata a padres, madres y/o acudientes.	Docentes y directivos manifiestan que no conocer	Incluir en el protocolo una sección que defina las medidas de protección específicas según la situación, y determine los responsables institucionales y
5.1 Los padres de familia y/o acudiente de los estudiantes serán citados para darle a conocer las acciones de protección o las medidas pedagógicas que se implementarán por el colegio para que puedan contribuir con su acompañamiento al mejoramiento de su hijo(a).	con claridad las rutas de articulación con otras entidades que aportan al Componente de Atención, según la situación presentada. Algunos reconocen que, aunque en ciertos casos se logra articular, los procesos no	externos, promoviendo el trabajo en conjunto entre el colegio y el ente estatal correspondiente.
6. Generar espacios para precisar y exponer lo acontecido.	tienen continuidad, los conflictos persisten y expresan no saber cómo	Fortalecer los espacios de reflexión y diálogos con familias sobre su rol en la gestión de conflictos escolares, a fin de fomentar su participación activa en los procesos de
6.1 Se conversa sobre la situación sucedida y se escucha las partes.	abordarlos.	
6.2 Se realiza un proceso restaurador el cual debe seguir las siguientes etapas:	No se especifican las medidas de protección que deben, ni se definen con claridad quien debe asumir su implementación, si el colegio u otro ente Estatal o en conjunto.	
6.2.1 Diálogo víctima – ofensor con ayuda del docente orientador.		
6.2.2 Se da información a las familias y se deja evidencia.		

Situación de Convivencia Escolar Tipo II

Protocolo establecido en la Ruta o Manual de Convivencia del ITES.	Principales resultados obtenidos	Ajustes sugeridos según los resultados obtenidos y desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
7. Determinar acciones restaurativas para la reparación de los daños causados, el restablecimiento de derechos y la reconciliación. 7.1 Implementar prácticas de justicia restaurativa a través del proceso formativo teniendo en cuenta las particularidades de la situación. 8. El comité de convivencia escolar realizará el análisis del caso, seguimiento de las soluciones y asesoría u orientación si es la situación. 9. Se realiza el registro en el SIUCE (Sistema unificado de convivencia escolar).	La participación de las familias en los procesos de gestión de conflictos, según lo establece el Componente de Atención, es muy baja o casi nula. Esto evidencia el un acompañamiento limitado en el proceso educativo de los y las estudiantes por parte de madres, padres y cuidadores(as). No sé especifican los roles en los actores que participan en la gestión de este tipo de situaciones, ni las acciones que les correspondan dentro del protocolo. Aunque se incluye un lenguaje con enfoque restaurativo en el protocolo, los resultados muestran que únicamente el cuerpo docente tiene un acercamiento a conceptos básicos de justicia restaurativa. Sin embargo, no tienen claridad sobre que son las acciones restaurativas y las prácticas restaurativas aplicables en contextos escolares. No se establecen qué tipo de prácticas restaurativas pueden ser utilizadas como acciones pedagógicas para	acompañamiento educativo y restaurativo. Ajustar los protocolos para incluir claramente los actores implicados (docentes, directivos, estudiantes, familias y Comité de Convivencia entre otros) y establecer sus roles, funciones y acciones específicas en cada fase del proceso. Brindar al cuerpo docente herramientas teórico conceptuales y prácticas sobre justicia restaurativa, para que promueva espacios de formación y dialogo con los demás miembros de la comunidad educativa, que fomenten una apropiación colectiva del mismo. Proponer en el protocolo algunas prácticas restaurativas y referir material científico que oriente su uso como una herramienta para la gestión y transformación de conflictos escolares.

Situación de Convivencia Escolar Tipo II

Protocolo establecido en la Ruta o Manual de Convivencia del ITES.	Principales resultados obtenidos	Ajustes sugeridos según los resultados obtenidos y desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
	la gestión de los conflictos escolares clasificados como tipo II. No se define de forma precisa el momento o los momentos en que debe actuar el Comité de Convivencia Escolar como ente institucional dentro de los protocolos.	Establecer en el protocolo el rol claro y los momentos específicos de intervención del Comité de Convivencia Escolar, incluyendo mecanismos de seguimiento y toma de decisiones participativas.
Acciones pedagógicas establecidas en el Manual de Convivencia del ITES.	Conclusión de resultados identificados.	Ajustes sugeridos desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
Se establecen las siguientes acciones pedagógicas: a) Realización de actividades pedagógicas y/o de servicio social comunitario en su jornada escolar (la cantidad de días será definido por el comité de convivencia escolar). b) Estudio del caso y remisión del estudiante a un profesional para brindarle apoyo psicológico, psicosocial o psicopedagógico, si se hace necesario. c) Asignarle un juicio valorativo de básico en su comportamiento al terminar el periodo o el año, según sea la determinación del comité de convivencia. d) Adoptar medios de protección para los involucrados para evitar posibles acciones en su contra. e) Informar de manera inmediata a los padres de familia o acudientes. f) Generar espacios para exponer y precisar lo acontecido para el	No se identifican de forma clara, dentro de las acciones propuestas en el manual, los elementos que les otorgarían un carácter pedagógico, tales como: la intencionalidad, la sistematicidad, la interacción dialógica entre las partes involucradas, el contexto en el que se desarrollan y la definición de un objetivo claro de aprendizaje. Se define realizar un juicio valorativo al estudiante, esta es una acción que corresponde al enfoque retributivo. No se especifican las medidas de protección que deben, ni se definen con claridad quien debe asumir su implementación, si el	Proponer las acciones del manual de convivencia desde un enfoque pedagógico, incorporando criterios como la sistematicidad, la contextualización, la interacción dialógica entre las partes y la definición de objetivos de aprendizaje claros, que orienten la formación en habilidades para la convivencia y la gestión restaurativa de conflictos en colectivo con los demás miembros de la comunidad educativa. Incorporar el dialogo como espacio de escucha y reconocimiento para la responsabilización,

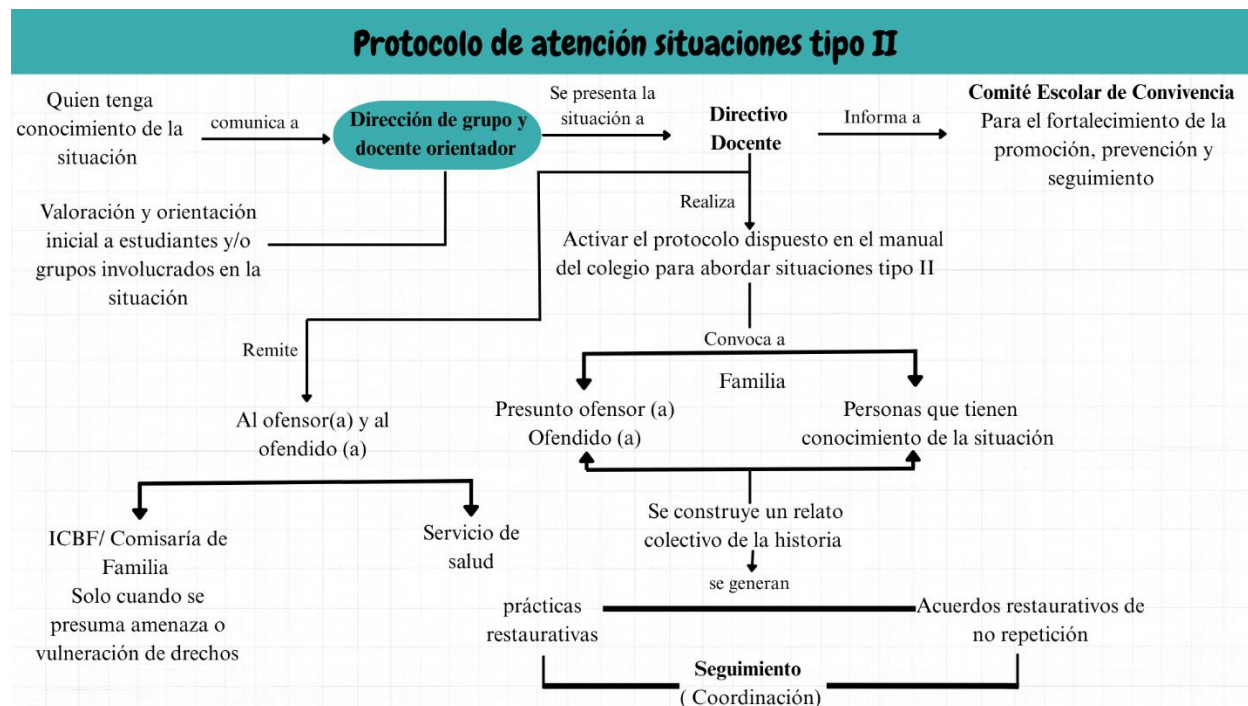
Acciones pedagógicas establecidas en el Manual de Convivencia del ITES.	Conclusión de resultados identificados.	Ajustes sugeridos desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
restablecimiento de los derechos y reconciliación. g) Determinar acciones restaurativas para reparación de los daños causados.	colegio u otro ente Estatal o en conjunto. No sé precisa el rol de padres, madres o cuidadores(as) en la gestión de situaciones tipo II. No se precisa que acciones restaurativas se pueden utilizar para la reparación del daño.	reparación y restablecimiento de vínculos, no para dictar culpas. Incluir en el protocolo una sección que defina las medidas de protección específicas según la situación, y determine los responsables institucionales y externos, promoviendo el trabajo en conjunto entre el colegio y el ente estatal correspondiente. Incorporar al Componente de Atención y formar al cuerpo docente en herrameintas pedagógicas restaurativas, que fortalezcan su capacidad para intervenir pedagógicamente en los conflictos.

Nota: La tabla presenta las acciones de mejora derivadas de los resultados y requeridas para incorporar el enfoque restaurativo en el Componente de Atención de las situaciones tipo II.

Para este tipo de situaciones, también se elaboró una propuesta de protocolo a partir de los resultados y sugerencias obtenidas en el proceso de evaluación, así como de la revisión de diversos documentos a nivel nacional, tanto de secretarías de educación como de instituciones educativas, en relación con el diseño de sus rutas y protocolos.

Figura 12.

Protocolo sugerido para la atención de situaciones tipo II en el ITES



Nota: Adaptada a partir de la revisión de protocolos y rutas de secretarías de educación e instituciones educativas del país y de los resultados de la investigación.

Es importante señalar que las situaciones tipo II pueden requerir de articulación interinstitucional durante el desarrollo de los protocolos. No obstante, cuando esto ocurre, debe evaluarse por parte del Comité de Convivencia Escolar el tipo de articulación necesaria y determinar si la tipificación de dicha situación corresponde al tipo III. Puesto que, la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 del mismo año reconocen y establecen que una situación puede escalar a otro tipo de clasificación, también determinan los parámetros de dicho escalamiento.

Tabla 10.

Alternativas de mejora para el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar en situaciones tipo III

Situación de Convivencia Escolar Tipo III		
Protocolo establecido en la Ruta o Manual de Convivencia del ITES.	Principales resultados obtenidos	Ajustes sugeridos según los resultados obtenidos y desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
Frente a una falta calificada como tipo III, presuntamente constitutiva de delito, se procederá a realizar la llamada inmediata de los entes encargados de la situación como por ejemplo la Policía de infancia y adolescencia, quienes legalmente tiene la facultad de tomar las medidas correctivas. Procedimiento 1. Identificación de la situación por el educador, coordinador o directivo que se enteró o se dio cuenta de la situación cometida. 2. Brindar atención inmediata en salud física y mental de los afectados. 3. Informar de manera inmediata a los padres, madres y acudientes. 4. Informar de la situación a la Policía Nacional (Policía de infancia y adolescencia). 5. Citar a los integrantes del comité de convivencia escolar y ponerlos en conocimiento del caso. 6. Adoptar las medidas propias para proteger a la víctima, a quien se le atribuye la agresión y a las personas que hayan informado o hagan parte de la situación presentada.	Es importante señalar, que los resultados expuestos en la situación tipo I y II (Ver tabla 8 y 9) también corresponden a la clasificación tipo III. A continuación se señalaran los resultados que corresponde exclusivamente a la situación tipo II: El cuerpo docente desconoce como brindar atención inmediata en salud física y mental, puesto que no tienen la formación para hacerlo. El cuerpo docente señala que los protocolos del Componente de Atención están diseñados de manera general, sin una especificación clara o detallada de las acciones y herramientas que deben implementarse en cada uno de sus pasos. Se identifico en los docentes la preocupación por qué hacer y como abordar las situaciones tipo III, ya que las partes involucradas (víctima y ofensor) hacen	Incluir orientaciones claras y estrategias pedagógicas específicas, que orienten paso a paso la gestión restaurativa de las situaciones o conflictos escolares. Formar y capacitar a los docentes en herramientas básicas de atención en salud física y mental, como primeros auxilios físicos y psicologicos. Asimismo, disponer de forma clara de los contactos de las entidades de salud que apoyan dicha atención en el municipio. Incorporar al Componente de Atención y formar al cuerpo docente en herramientas pedagógicas restaurativas, que fortalezcan su capacidad para intervenir pedagógicamente en los conflictos. Definir con claridad la ruta a seguir con las partes involucradas en situaciones tipo III.

Situación de Convivencia Escolar Tipo III		
Protocolo establecido en la Ruta o Manual de Convivencia del ITES.	Principales resultados obtenidos	Ajustes sugeridos según los resultados obtenidos y desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
7. Realizar el reporte al sistema unificado de convivencia escolar.	parte de la misma comunidad educativa.	Brindar al cuerpo docentes, estudiantes y familias herramientas
8. Realizar seguimiento por parte del comité de convivencia escolar, de la autoridad que asuma el conocimiento y del comité municipal, distrital o departamental de convivencia escolar que ejerza jurisdicción sobre el establecimiento educativo.	En relación con el conocimiento del enfoque restaurativo, se encontró que únicamente el cuerpo docente reconoce algunos conceptos básicos, mientras que el estudiantado, así como las madres, padres y cuidadores(as), manifiestan desconocimiento sobre este marco conceptual y sus implicaciones prácticas.	teórico conceptuales y prácticas sobre justicia restaurativa, para el abordaje de situaciones tipo III.
	Se establece la necesidad de señalar de manera clara los roles y las responsabilidades dentro de los protocolos tanto para los miembros de la comunidad educativa y otros entes con el fin de garantizar su adecuada implementación y efectividad.	Establecer de manera clara los roles y responsabilidades de cada actor de la comunidad educativa y de las entidades correspondientes en el marco de los protocolos, a fin de que todos comprendan su función y contribuyan al proceso.
	Se evidenció que la mayoría de las familias no acompañan asertivamente el proceso educativo del estudiantado, lo que dificulta el desarrollo de este protocolo.	Consolidar estrategias de sensibilización y promoción de la importancia que tiene el acompañamiento familiar en el proceso educativo del estudiantado para la convivencia escolar. Desde el afecto y la corresponsabilidad normativa.
	No se especifican las medidas de protección que responden a este tipo de situación. No se precisa cuáles instituciones debe articular el Comité según las	Incluir en el protocolo una sección que defina las medidas de protección específicas según la situación, y determine los responsables institucionales y externos, promoviendo el trabajo

Situación de Convivencia Escolar Tipo III		
Protocolo establecido en la Ruta o Manual de Convivencia del ITES.	Principales resultados obtenidos	Ajustes sugeridos según los resultados obtenidos y desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
	características de la situación tipo III que se presente.	en conjunto entre el colegio y el ente estatal correspondiente.
	No se precisa cómo debe realizar el Comité de Convivencia Escolar el seguimiento a los casos.	Proponer el procedimiento institucional que oriente el Comité de Convivencia Escolar en el seguimiento de los casos definiendo responsables y herramientas de registro.
Acciones pedagógicas establecidas en el Manual de Convivencia del ITES.	Conclusión de resultados identificados.	Ajustes sugeridos desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
Se establecen las siguientes acciones pedagógicas:	Se evidencian elementos propios de la justicia retributiva tanto en el uso del lenguaje como en las formas predominantes de gestión de conflicto en el protocolo, lo cual limita la adopción de una perspectiva restaurativa.	Sustituir el enfoque sancionatorio y la terminología retributiva, incorporando un lenguaje restaurativo y procedimientos que promuevan los principios de la justicia restaurativa: responsabilización, reparación del daño y reintegración.
a) La No renovación de la matrícula.	Las acciones pedagógicas definidas para las situaciones tipo III, responden principalmente al enfoque retributivo.	Incluir orientaciones claras y estrategias pedagógicas específicas, que orienten paso a paso la gestión restaurativa de las situaciones o conflictos escolares.
b) Si se trata de un hurto comprobado, el estudiante o los padres de familia deben regresar el elemento hurtado o hacer un pago equivalente al precio del elemento hurtado, presentando las disculpas o pidiendo de manera sincera el perdón a la(s) persona(s) afectada(s), ya sea de manera pública o privada, reconociendo la falta cometida y la promesa de no volverlo a hacer.	Se identificó un desconocimiento por parte del profesorado sobre herramientas pedagógicas que favorezcan la gestión de	
c) Informar a la Policía Nacional (policía de Infancia y Adolescencia) de los acontecimientos.		

Acciones pedagógicas establecidas en el Manual de Convivencia del ITES.	Conclusión de resultados identificados.	Ajustes sugeridos desde el enfoque de Justicia Restaurativa.
d) No ser proclamado en los actos de graduación, si el estudiante está realizando el último grado de la educación Media.	los conflictos escolares, incluidas aquellas basadas en el enfoque de justicia restaurativa.	Replantear las acciones pedagógicas asignadas a las situaciones tipo III, incorporando los principios restaurativos. Brindar al cuerpo docente herramientas teórico conceptuales y prácticas sobre justicia restaurativa, para que promueva espacios de formación y dialogo con los demás miembros de la comunidad educativa, que fomenten una apropiación colectiva del mismo.

Nota: La tabla presenta las acciones de mejora derivadas de los resultados y requeridas para incorporar el enfoque restaurativo en el Componente de Atención de las situaciones tipo II.

Es importante señalar que las situaciones tipo III hacen referencia a conductas que pueden considerarse hechos punibles, es decir, delitos según el Código Penal Colombiano (Ley 599 de 2000). Dependiendo de la edad de los y las estudiantes involucrados(as), la institución educativa debe incluir en sus protocolos la activación de rutas que vinculen el Sistema de Protección Integral (SPI- ICBF) o el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA), a través de la Fiscalía o la Unidad de Responsabilidad Penal Adolescente (URPA).

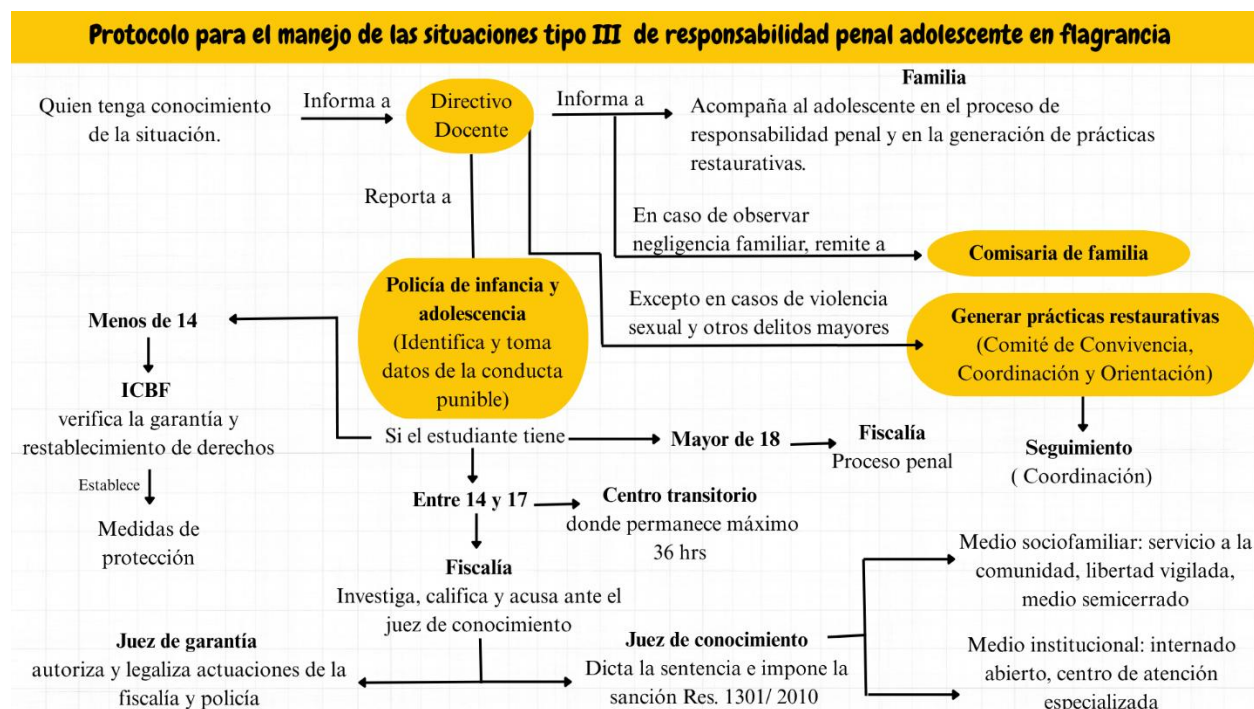
En ese sentido, cuando se denuncia una conducta punible ante el SRPA, y los/as estudiantes involucrados como ofensores(as) y víctimas tienen entre 14 y antes de cumplir los 18 años, se activa en paralelo el SPI. En cambio, si el o la estudiante involucrado(a) en una situación tipo III es menor de 13 años, ya sea como ofensor o víctima se activa exclusivamente la ruta con el SPI.

Asimismo, las características que reviste la situación que se configura como tipo III, exigen tener presente si la presunta conducta punible ocurre en flagrancia o sin flagrancia. Se usa el termino presunta porque solo un juez de conocimiento es quien puede determinar a partir de un proceso la comisión o no del delito.

Por lo tanto, los protocolos propuestos para este tipo de situaciones se dividen en flagrancia y sin flagrancia.

Figura 13.

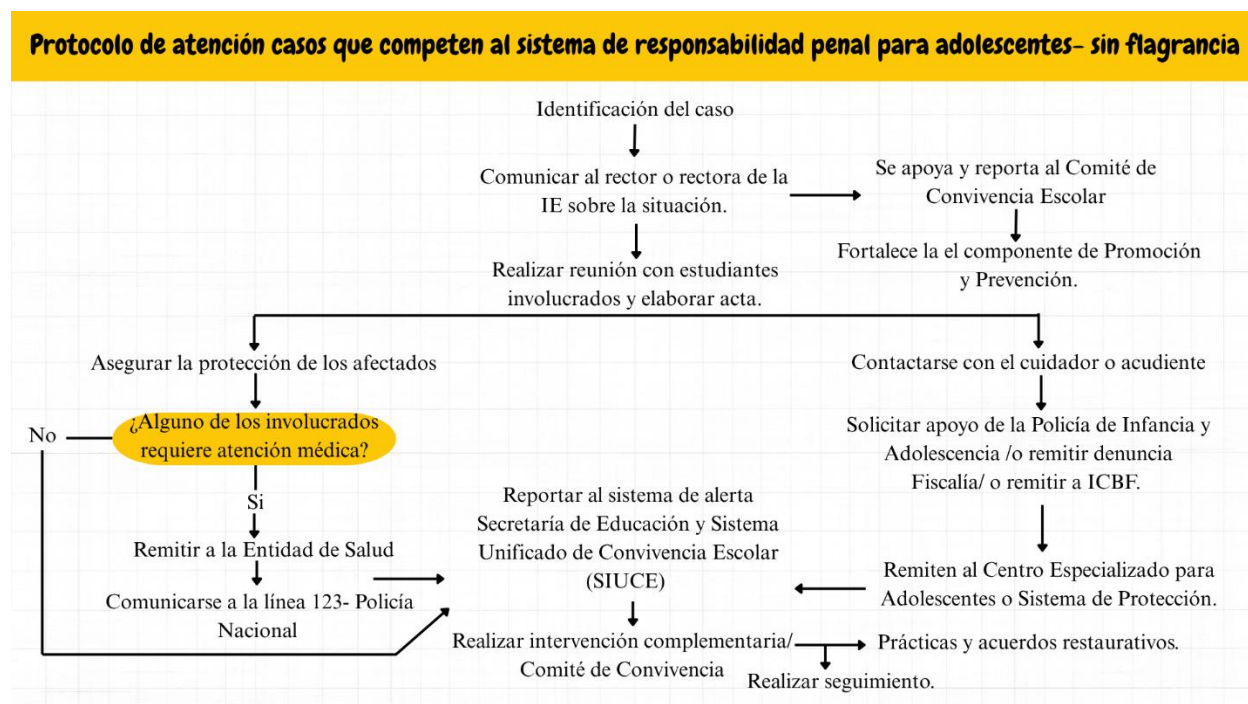
Protocolo sugerido para la atención de situaciones tipo III en flagrancia en el ITES.



Nota: Adaptada a partir de la revisión de protocolos y rutas de secretarías de educación e instituciones educativas del país y de los resultados de la investigación.

Figura 14.

Protocolo sugerido para la atención de situaciones tipo III sin flagrancia en el ITES



Nota: Adaptada a partir de la revisión de protocolos y rutas de secretarías de educación e instituciones educativas del país y de los resultados de la investigación.

Es fundamental advertir que, según las características de la situación tipo III, deben activarse las rutas correspondientes y reconocerse el papel de la institución en dicho proceso. Por ello, en la caja de herramientas Eureka ITES de la Estrategia 3, se encuentra disponible un documento elaborado por esta propuesta, a partir de una revisión exhaustiva de diversos protocolos y rutas contenidas en documentos de secretarías de educación e instituciones educativas de distintos departamentos y municipios del país. Esta caja también incluye guías y materiales que aportan al abordaje de situaciones tipo III, como la violencia sexual y de género, así como de situaciones tipo II de Bullying y Ciberbullying.

En dicha carpeta, se encuentra una infografía elaborada en el marco de esta propuesta, cuyo objeto es visibilizar las instituciones presentes en el municipio de Sabana de Torres y actualizar el directorio institucional, identificando así los entes encargados de articular con la Ruta de Atención Integral de la Convivencia escolar del ITES, especialmente en situaciones tipo II y III.

8.5.3. Eureka ITES: caja de herramientas para una justicia restaurativa en la escuela

Esta estrategia es fundamental, ya que responde a la necesidad identificada por el cuerpo docente y evidenciada en los resultados de la evaluación al Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar del ITES: la falta de herramientas para implementar adecuadamente los protocolos, el desconocimiento sobre cómo articularse con otras entidades según el tipo de situación y la falta de conocimiento sobre temas específicos para abordar situaciones, por ejemplo, como el suicidio y el consumo de Sustancias Psicoactivas. Además, contribuye a facilitar una gestión eficaz, oportuna y contextualizada de los conflictos que afectan la convivencia, así como la garantía de los Derechos Humanos (DDHH) y los Derechos Humanos Sexuales y Reproductivos (DHSR) en el ámbito educativo.

Además, el acceso a guías y rutas permite unificar criterios, fortalecer la capacidad institucional de dar respuestas que reconozcan las particularidades de cada situación. En ese sentido, Eureka ITES se convierte en un aporte clave ya que facilita la articulación entre la normativa vigente, el componente de atención y las rutas establecidas para la intervención de entes estatales diferentes al colegio. Es importante resaltar que puede haber varias rutas o material por situación.

Por lo tanto, esta estrategia responde al siguiente objetivo:

Dinamizar la operatividad del Componente de Atención, a través de una caja de herramientas de rutas y guías que se han diseñado a nivel nacional e internacional, para el abordaje de las situaciones que afectan la convivencia escolar en las instituciones educativas.

En ese sentido, se organizó un espacio virtual en la plataforma Google Drive. La información sobre rutas y protocolos está disponible en el siguiente enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1wV3zPuqnRVUkoZjoBye_1BKxh4T5NIMN?usp=drive_link, específicamente en la subcarpeta denominada “Rutas/Protocolos” ubicada dentro de la carpeta “Estrategia 3 - fortalecimiento de la implementación del Componente de Atención”. Es importante señalar que, durante el desarrollo de esta propuesta, como valor agregado a este trabajo, se elaboró un documento que compila, ajusta y adapta dichas rutas y protocolos con base en los resultados obtenidos, con el fin de mejorar su aplicabilidad en el contexto educativo, ubicado en la carpeta 4 “instituciones municipales para la articulación de rutas y protocolos”.

Dentro de la carpeta correspondiente a la estrategia 3, también se encuentra información complementaria organizada en las siguientes subcarpetas: guías de abordaje de situaciones que afectan la convivencia escolar, guías para promover el acompañamiento familiar en las escuelas y una subcarpeta que contiene una infografía elaborada en el marco de la maestría, cuyo objeto es visibilizar las instituciones presentes en el municipio de Sabana de Torres y actualizar el directorio institucional, identificando así los entes encargados de articular con la Ruta de Atención Integral de la Convivencia escolar del ITES.

8.6. Ruta metodológica para la gestión del conocimiento

Se proponen tres etapas para la operatividad de la ruta metodológica de gestión del conocimiento, las cuales corresponden a: i) preparación; ii) desarrollo y iii) retroalimentación y evaluación. Se fundamenta metodológicamente en el socio constructivismo en congruencia con el enfoque y el tipo de investigación del cual surge esta propuesta, Según Colmenares & Piñero (2008):

La concepción ontoepistémica socioconstructivista de la realidad social, genera espacios por y entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la co-construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar los actos y prácticas educativas dentro y fuera del aula (p. 99).

El modelo o teoría socioconstructivista o el constructivismo socio cultural, propone un sujeto activo, que interactúa con el entorno y que modifica el conocimiento de acuerdo a las restricciones internas y externas. Que es capaz de construir significados culturales, a partir de una determinada forma de organización social (Serrano & Pons, 2011).

Lo que posibilita el desarrollo de la propuesta para el fortalecimiento del Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar del ITES.

8.7. Etapas de la ruta metodológica para la apropiación del conocimiento

Preparación: en esta etapa, los y las participantes, especialmente el cuerpo docente vinculado al proceso de investigación acción, socializarán y discutirán de manera colectiva el análisis de resultados, las conclusiones, recomendaciones y la propuesta construida para el

fortalecimiento del Componente de Atención de la Ruta de Convivencia escolar, con el fin de retroalimentar y validar la propuesta.

Operación: en esta etapa es importante que el cuerpo docente vinculado al proceso de investigación acción, socialice y discuta con los demás docentes y directivos que no hicieron parte de la investigación, no solo los resultados, sino la propuesta, con el objeto de movilizar intereses para la participación de la mayoría del equipo docente y directivo de la comunidad educativa en la propuesta “Justicia a lo bien”. Seguido de ello, es fundamental el desarrollo de las tres estrategias definidas en la propuesta en el siguiente orden: De-Formar maestros(as) en Justicia Restaurativa, pactos y protocolos restaurativos y Eureka ITES.

Es importante señalar, que **la estrategia uno**, que responde al proceso de formación docente en Justicia Restaurativa, debe sujetarse al documento orientador (diseño del proceso formativo) y ejecutarse antes de las demás estrategias. La estrategia dos y tres pueden operar en paralelo o por separado, manteniendo el orden o no propuesto, puesto que, no están supeditadas la una a la otra, como si lo están a la culminación de la estrategia uno.

Seguido de ello, los y las docentes y directivos que se han formado en enfoque y justicia restaurativa, a partir de los aprendizajes, su conocimiento y experiencia docente, participarán de **la estrategia dos**, denominada “pactos y protocolos restaurativos, otra convivencia es posible”.

En esta estrategia se emplearán como herramientas las tablas “Alternativas de mejora para el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar en situaciones tipo I, II y III y los protocolos propuestos (véanse figuras 11, 12, 13 y 14). Estas herramientas servirán como punto de partida para la reflexión y discusión de los resultados de la Investigación-Acción, orientando la toma de decisiones. El propósito de la estrategia es favorecer la actualización del manual en su Componente de Atención.

Finalmente, de manera paralela o posterior a la estrategia dos, se implementará **la estrategia tres**, denominada “Eureka ITES”. Este espacio virtual está orientado a la búsqueda y organización de información producida a nivel nacional e internacional, con el propósito de fortalecer la convivencia, la gestión de conflictos y la garantía de los derechos humanos en las instituciones de educación básica, media y secundaria.

La participación del cuerpo docente comprende tres momentos: primero, la exploración del espacio y de los recursos ofrecidos por la propuesta; segundo, la apropiación de dichos recursos para dinamizar la implementación del Componente de Atención conforme a las situaciones que se presentan en la institución; y, finalmente, la definición de estrategias para la actualización y sostenibilidad del espacio, garantizando su renovación constante. Esto permitirá un abordaje contextualizado, oportuno y coherente con los cambios normativos, conceptuales, teóricos y situacionales que influyen en la convivencia escolar y en el enfoque de justicia restaurativa.

Retroalimentación y evaluación: al tratarse de un proceso participativo, se espera que el desarrollo de las etapas y estrategias sea reflexivo, lo que permitirá una retroalimentación constante y la realización de ajustes a la propuesta, las estrategias y las herramientas. No obstante, esta etapa también contempla un ejercicio de evaluación al finalizar la ejecución de las tres estrategias, con el propósito de valorar dos aspectos fundamentales: primero, el fortalecimiento del Componente de Atención en cuanto a la aplicabilidad y efectividad de la propuesta; y segundo, la incorporación del enfoque de justicia restaurativa en dicho componente.

Asimismo, se espera que el cuerpo docente a partir de los aprendizajes asuma el rol de facilitador, lo que puede promover que definan estrategias y desarrollen prácticas restaurativas que permitan incluir a estudiantes, padres, madres y cuidadores(as) en los procesos reflexivos y de construcción desde el enfoque restaurativo. Esto implica reconocerlos como actores con capacidad

de decisión en aspectos como la actualización del manual de convivencia y las formas de gestión de los conflictos escolares.

Se espera que dada la apropiación teórico-conceptual durante la formación en justicia restaurativa y en la implementación de prácticas restaurativas, el docente se reconozca como facilitador y comprenda lo indispensable que es la participación de toda la comunidad educativa bajo los principios de dicho enfoque. Este proceso permitirá sensibilizar al docente sobre el papel de los demás miembros de la comunidad en la gestión de la convivencia y la garantía de los derechos humanos.

Para el proceso de evaluación, se han definido indicadores de gestión y resultados que permitirán al cuerpo docente llevar un registro actualizado de los avances del proceso (Ver apéndice F). Dichos indicadores evalúan la presente propuesta como la incorporación del enfoque y las prácticas restaurativas en el Componente de Atención. A su vez, se diseñó una herramienta que permite valorar o evaluar las prácticas restaurativas implementadas en el contexto escolar (Ver apéndice G). El diseño de dicha herramienta fundamente en los principios de la Justicia Restaurativa: la responsabilización, la reparación y el restablecimiento de los vínculos (reintegración).

8.8. Plan de acción de la ruta metodología de apropiación de conocimiento

A continuación, se presenta el plan de acción de acuerdo a los objetivos y estrategias propuestas.

Tabla 11.*Plan de acción detallado de la ruta metodológica de apropiación de conocimiento*

Justicia a lo bien: enfoque restaurativo en la gestión de conflictos y prevención de violencias escolares			
Objetivo General	Fortalecer el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar del Instituto Técnico de Sabana de Torres (ITES), a partir de las consideraciones de los y las participantes en la evaluación del componente y de las exigencias normativas, teóricas, conceptuales y prácticas orientadas a la incorporación del enfoque restaurativo en la gestión los conflictos escolares y el contexto educativo.		
Acciones correspondientes a la etapa preparatoria de la Ruta Metodológica	Compartir y debatir los resultados y propuestas para fortalecer el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar.	Retroalimentar la propuesta para el fortalecimiento del Componente de Atención de la Ruta de Convivencia escolar.	Validar la propuesta orientada al fortalecimiento del Componente de Atención de la Ruta de Convivencia escolar.
Objetivo General	Estrategias	Etapas de la Ruta Metodológica	Acciones
Proponer módulos de formación en el enfoque restaurativo, dirigidos a docentes y directivos que integren elementos normativos, teóricos, conceptuales y prácticos, orientados a la implementación de prácticas restaurativas como herramientas pedagógicas para la gestión de conflictos escolares y la inclusión en el enfoque en el contexto educativo.	De- Formar maestros (as): de-construir aprendizajes y formar en Justicia Restaurativa.	Operación	Socializar y discutir con los docentes y directivos que no participaron en la investigación los resultados y la propuesta, con el fin de motivar su interés y promover la participación del conjunto del equipo docente y directivo en la iniciativa “Justicia a lo bien”. Definir qué docentes y cuántos docentes van a participar de forma voluntaria e interesada en el proceso de formación por módulos en enfoque restaurativo. (Fundamental que participen todos). Proponer y acordar el cronograma y los espacios para el desarrollo del proceso de formación. Esto se debe concertar con la rectora del colegio y demás entes.

Objetivo General	Estrategias	Etapas de la Ruta Metodológica	Acciones
Ajustar los protocolos y las acciones pedagógicas correspondientes a las situaciones tipo I, II y III, desde el enfoque restaurativo, en el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar del Instituto Técnico de Sabana de Torres.	Pactos y protocolos restaurativos, otra convivencia es posible.		Participar del desarrollo de los módulos de formación en enfoque o Justicia Restaurativa. Comprender y apropiar la herramienta denominada "Alternativas de mejora para el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar en situaciones tipo I, II y III". Retomar nuevamente sobre los resultados del proceso de evaluación del Componente de Atención de la Ruta ITES. Organizar los resultados asociados a los protocolos y acciones de mejora establecidas en el manual del ITES.
			Asociar los resultados con las acciones de mejora propuestas en la herramienta "Alternativas de mejora para el Componente de Atención de la Ruta de Convivencia Escolar en situaciones tipo I, II y III", que responden a los resultados obtenidos.
			Definir de las acciones de mejor propuestas según los resultados obtenidos, cuales consideran que responde adecuadamente a la necesidad o deben ser ajustadas.
			Ajustar e incluir las acciones de mejora en las herramientas según los resultados obtenidos y organizados por el equipo docente.

Objetivo General	Estrategias	Etapas de la Ruta Metodológica	Acciones
			Incluir en los protocolos y acciones pedagógicas del manual de convivencia del ITES, las acciones de mejora definidas durante el desarrollo e implementación de esta herramienta. Este será un producto.
Dinamizar la operatividad del Componente de Atención, a través de una caja de herramientas de rutas y guías que se han diseñado a nivel nacional e internacional para el abordaje de las situaciones que afectan la convivencia escolar en las instituciones educativas.	Eureka ITES: caja de herramientas para una Justicia Restaurativa en la escuela.		Explorar el espacio y los recursos dispuestos en la caja. Apropiar los recursos en la implementación del Componente de Atención según las situaciones que se presentan en el colegio. Definir qué espacio virtual e institucional será usado para dar vida a Eureka ITES. Definir cómo y quién continuará retroalimentando y actualizando la caja de herramientas.
Acciones correspondientes a Retroalimentación y Evaluación de la Ruta Metodológica	Valorar y reconocer el desarrollo de la propuesta para el fortalecimiento del componente de atención, en relación con la aplicabilidad y efectividad de la propuesta, mediante el diligenciamiento de la herramienta de indicadores de gestión y resultados.		Definir estrategias que permita incluir a estudiantes, padres, madres y cuidadores(as) en los procesos reflexivos y de construcción desde el enfoque restaurativo, desde el lugar de actores con capacidad de decidir, por ejemplo, sobre actualizaciones del manual entre otros.

8.9. Cronograma

A continuación, se presenta el cronograma que responde al desarrollo del plan de acción definido para la ruta metodológica de apropiación del conocimiento.

Tabla 12.

Cronograma del plan de acción de la ruta metodológica

Cronograma del plan de acción: " Justicia a lo bien".					
Etapas	Acciones o actividades	Mes	Semana	Responsables	Dirigido a o entre
Preparatoria	Socializar y discutir colectivamente la propuesta construida en la Investigación Acción IA.	Enero	S3-S4	Docentes directivos coinvestigadores .	No aplica.
	Retroalimentar la propuesta	Febrero	S2-S3		
	Validar la versión final de la propuesta y el cronograma para su implementación.	Marzo	S1-S2		Rectoría y entes territoriales.
Operación	Aprobación institucional de la propuesta para movilizar la	Marzo	S3		Docentes y directivos no participantes de la IA.

Cronograma del plan de acción: " Justicia a lo bien".

Etapas	Acciones o actividades	Mes	Semana	Responsables	Dirigido a o entre
	participación de docentes y directivos que no hicieron parte de la IA.				
	Definir los docentes participantes del proceso formativo.	Marzo	S4		
	Socializar el cronograma y espacios para los módulos de formación previamente definidos con la rectora.	Marzo	S4		
	Iniciar el desarrollo del módulo uno y dos de formación.	Abril	S1-S3	Formadores.	Docentes y directivos participantes.
	Iniciar el desarrollo del módulo tres y cuatro de formación.	Mayo	S1-S3	Formadores.	
	Culminar el módulo cuatro.	Junio	S1	Formadores.	
	Apropiación de la herramienta "Alternativa de mejoras en situación tipo I, II y III".	Junio	S2	Formadores.	

Cronograma del plan de acción: " Justicia a lo bien".

Etapas	Acciones o actividades	Mes	Semana	Responsables	Dirigido a o entre
	Revisión de resultados de protocolos de convivencia y la formulación de acciones de mejora.	Julio	S1	Docentes directivos participantes. Formadores(as).	y Miembros del Comité de Convivencia Escolar.
	Definir las acciones de mejora que serán incorporadas al componente de atención de la ruta.	Julio	S3	Docentes directivos participantes. Formadores(as).	y Miembros del Comité de Convivencia Escolar.
	Ajustar e incluir las acciones de mejora previamente definidas para el componente de atención.	Agosto	S1-S3	Docentes directivos participantes. Formadores(as).	y Miembros del Comité de Convivencia Escolar.
	Socializar los ajustes incluidos en los protocolos y acciones pedagógicas	Septiembre	S1	Docentes directivos participantes. Comité Convivencia Escolar.	y Comunidad Educativa. (Familias, estudiantes y docentes).

Cronograma del plan de acción: " Justicia a lo bien".

Etapas	Acciones o actividades	Mes	Semana	Responsables	Dirigido a o entre
	Apropiar los recursos dispuestos en Eureka ITES.	Septiembre	S3	Docentes directivos participantes. Comité de Convivencia Escolar.	y Comunidad Educativa. (Familias, estudiantes y docentes).
	Definir el equipo y la forma en que continuaran retroalimentando el espacio.	Octubre	S1	Docentes directivos participantes. Comité de Convivencia Escolar.	y Comunidad Educativa. (Familias, estudiantes y docentes).
	Socializar Eureka ITES.	Octubre	S3	Docentes directivos participantes. Comité de Convivencia Escolar.	y Comunidad Educativa. (Familias, estudiantes y docentes).
Retroalimentación y evaluación	Evaluar la apropiación del enfoque restaurativo y los avances del proceso formativo.	Noviembre	S1	Docentes directivos participantes. Comité de Convivencia Escolar.	y Comunidad Educativa.
	Socializar resultados y aprendizajes con la comunidad educativa.	Noviembre	S3	Docentes directivos participantes. Comité de Convivencia Escolar.	y Comunidad Educativa.

Cronograma del plan de acción: " Justicia a lo bien".

Etapas	Acciones o actividades	Mes	Semana	Responsables	Dirigido a o entre
	Dar recomendaciones para la continuidad del enfoque restaurativo, se espera que vinculen de forma más directa a familias y estudiantes.	Diciembre	S1-S2	Docentes directivos participantes. Comité de Convivencia Escolar.	y Comunidad Educativa.

9. Conclusiones

Evaluar el componente de atención desde el enfoque en mención permitió visibilizar que más allá de los protocolos y normativas que los regulan, es indispensable una transformación profunda sobre la percepción que tiene el docente del estudiantado y la familia en la gestión de los conflictos, que facilite la construcción de una convivencia democrática. Asimismo, se requiere un cambio en los imaginarios sobre la posición del adulto y su autoridad.

Las estrategias de la propuesta se orientan principalmente a la población docente y a los docentes directivos como participantes directos, y de manera indirecta al resto de los miembros de la comunidad educativa. Ello obedece al rol que los y las docentes y directivos desempeñan en

relación con la norma, los y las estudiantes, así como con padres, madres y cuidadores, además de las capacidades instaladas, posibilidades e intereses que poseen.

La propuesta busca promover en el cuerpo docente y directivo la comprensión y capacidad de incorporar el enfoque restaurativo y de justicia en su práctica docente como facilitador en la gestión de conflictos. Puesto que, los conflictos pueden considerarse oportunidades pedagógicas para el desarrollo de habilidades de convivencia y diálogo.

Lo que implica un tránsito ético, político y pedagógico de la justicia retributiva a la restaurativa, que reconoce en el estudiantado, las familias y la comunidad su capacidad para transformar vínculos y fortalecer la convivencia. Adoptar este enfoque demanda participación democrática, valoración de las diversas voces y una respuesta proactiva ante la gestión de la convivencia.

En ese sentido, la propuesta responde a algunas de los resultados y recomendaciones mencionadas en este documento, sin embargo, es importante mencionar que incluir el enfoque de Justicia Restaurativa en el ámbito escolar es un ejercicio de corresponsabilidad institucional y personal, especialmente entre la escuela y los entes gubernamentales a nivel nacional y local que están sujetos a la normatividad para la garantía de la convivencia escolar y los derechos humanos.

Por lo tanto, es fundamental que se logre el desarrollo de la propuesta y de esta forma garantizar la continuidad del proceso, para lo cual se requiere de gestión de la institución educativa ante los entes que están supeditados a la garantía de la convivencia y los Derechos Humanos en el contexto educativo. Así como el apoyo, el interés y la acción de dichos entes y del componente ético político del ejercicio de la docencia en Colombia.

Puesto que, se identifica que la principal barrera para la inclusión del enfoque restaurativo en colegios, son los imaginarios y prácticas socialmente aceptadas y validades tanto a nivel cultural

e institucional sobre el enfoque punitivo en los entes gubernamental y de educación. Lo anterior, dificulta que se comprenda la importancia de promover este enfoque en el ámbito educativo y en la gestión de conflictos.

Finalmente, esta propuesta responde a las recomendaciones número 1, 2, 3, 4, 5 y 7, pero, además, busca que indirectamente como resultado del proceso se logre promover la importancia de la 6, 8 y 9 (Ver apartado 10, recomendaciones).

10. Recomendaciones

De acuerdo con las conclusiones se desarrollan ocho recomendaciones, estas son:

1. Diseñar, implementar o gestionar procesos de formación en Justicia Restaurativa dirigidos a toda la comunidad educativa. Esto facilitará la apropiación del conocimiento teórico y su desarrollo práctico, garantizando la incorporación del enfoque tanto al Componente de Atención como a los otros componentes y a la cultura institucional.

2. Reformular los protocolos del Componente de Atención, que incluya dentro de la ruta procedimientos claros y diferenciados por cada tipo de situación, que no se limite a sanciones, sino que incluya los principios de la Justicia Restaurativa.

3. Crear, elaborar o retroalimentar una caja de herramientas propias de la Justicia Restaurativa que facilite la incorporación práctica del enfoque en la gestión de conflictos escolares.

4. Promover el fortalecimiento del Comité de Convivencia Escolar como ente rector de la Convivencia, convirtiéndolo en un espacio de análisis, de dialogo y de gestión participativa.

5. Promover y garantizar la participación activa del estudiantado, incluyendo los representantes ante el Comité (personería y consejero(a) estudiantil) en la revisión, modificación y socialización del Manual, asegurando sus voces sean validadas. Es importante formar los y las estudiantes en Justicia Restaurativa.

6. Potencializar la escuela de padres, la escuela de liderazgo y las convivencias escolares como espacios de aprendizaje teórico práctico del enfoque restaurativo. Por lo tanto, es relevante que se institucionalicen dichas estrategias y se garantice su desarrollo.

7. Asegurar que el Componente de Atención de conflictos escolares contemple y estipule mecanismos para realizar un seguimiento oportuno y adecuado a los casos abordados, especialmente en las situaciones tipo II y III.

8. Fortalecer el acompañamiento institucional y técnico de otras instancias o entes gubernamentales, con el objeto de promover espacios para el conocimiento, la formación y consolidación de la justicia restaurativa en el colegio.

9. Garantizar el desarrollo de la propuesta orientada al fortalecimiento del Componente de Atención, con el propósito de promover un cambio de paradigma e integrar el enfoque restaurativo en la gestión de los conflictos y la convivencia escolar. Para ello, resulta fundamental contar con un equipo formador experto en justicia y prácticas restaurativas, así como en la normatividad vigente, particularmente la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965.

Referencias bibliográficas

- Acosta, V. (2025). *Los vasos comunicantes de la justicia restaurativa: ventajas y limitaciones desde las experiencias de una comunidad educativa*. [Trabajo de grado, Universidad del Rosario]. <https://repository.urosario.edu.co/items/a32af325-4c44-408a-990f-dc7d6328b99c>
- Albertí, M., & Pedrol, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 47-72.
- Beltrán, Y. I., Torrado, O. E., & Vargas, C. G. (2016). Prevalencia del hostigamiento escolar en las instituciones públicas de Bucaramanga Colombia. *Shopia* 12 (2), 173-186.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Carrasco, S., Villá, R., & Ponferrada, M. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflictos. *Antropología Social*, 111-131.
- Castellanos, M. (2018). *Ideas y Potencialidades de la Justicia Restaurativa para la Convivencia Escolar Pacífica*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://scispace.com/pdf/ideas-y-potencialidades-de-la-justicia-restaurativa-para-la-8qfew4m0.pdf>
- Cepeda, E., Pacheco, P. N., García, L., & Piraquive, C. J. (2008). Acosos Escolar en Estudiantes de Básica y Media. *Salud pública*. 10 (4), 517-528.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Facultad de Educación y Humanidades*, 61-71.

Colmenares E, & Piñero M. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica y heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio educativas.

Universidad Pedagogía Experimental Libertador, 14 (27), 96-114.

Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Septiembre 11 de 2013.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>

Echeverri, A., Gutiérrez, R., Ramírez, C., & Morales, S. (2013). Hacia una construcción del concepto de violencias escolares. *Revista colombiana de ciencias sociales* 5(1), 122-138.

Esteve, J., & Jordan, J. (2001). La escuela y la crisis social. Conflicto, violencia y educación. *Actas del XX seminario interuniversitario de Teoría de la Educación. Cajamurcia Murcia*.

Falla, U., & Gómez, S. (2018). *La experiencia del Trabajo Social. Estudios en fenomenología social*. Bogotá D.C: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Fiscalía General de la Nación Colombiana. (2022). *Manual de Justicia Restaurativa*. Bogotá.

Garay, M. E., & Ruiz, Y. (2017). Pactos y Convivencia del Cabildo Zenú y la Ineitea de Sampués. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 14-23.

García, A., & Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 163-183.

García, A., & Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 163-183.

Gil, M. D. (2020). El autoconocimiento: herramienta clave de la educación socioemocional para la gestión de los conflictos escolares. *Práctica Docente*, 163-188.

- González Monteagudo, J. (2001). *El paradigma interpretativo de la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes*. <https://idus.us.es/xmlui/handle>
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, de IRIF, S.L.
- Ley 1098 d de e 2016. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Noviembre 8 de 2006. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Marzo 15 de 2013. Diario Oficial N. 48733. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Llinás, C., & Aníbal, D.. (2022). Pedagogía restaurativa: una propuesta de resignificación educativa para la reconstrucción del tejido social en Colombia. *Estudios pedagógicos (VALDIVIA)*, 48(2), 159-178.
- Lozano, J. E., & Rojas, R. (2020). Prácticas restaurativas como solución de conflictos en las aulas En: Arce Cabrera, A. M. y Rojas Monedero, R (Eds. Científicas). *Tejiendo paz desde las aulas*, 121-140.
- Luna Bernal, A. C., & De Gante Casas, A. (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. *Educación y Desarrollo*, 27-37.
- Luna, A. C., & De Gante, A. (2015). Agresión interpersonal y gestión de conflictos en adolescentes: adaptación de la escala de tácticas en el conflicto escolar. *Educación y Desarrollo*, 11-20.
- Marquéz, Á. (2007). La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencias acusatorias. *Prologemos. Derechos y Valores.*, 10 (20), 201-212.

- Martínez, C. (2012). El muestro en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva* 17(3), 613-619.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación social cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 277-299.
- Munevar-Sáenz, A. K. (2025). La justicia restaurativa, estrategia que forma pacíficamente los conflictos y fortalece la paz en las aulas escolares. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 18(2), 1-9.
- Nani, D. F. (2012). La Investigación Acción: Cartografía de su Epistemología y Cientificidad Cualitativa. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (53)., 1-22.
- Osorio, M., & Rodríguez, M. d. (2012). Análisis de los Manuales de Convivencia de las Instituciones Educación Básica y Media en Bogotá. Un Estudio de Caso. *Revista Internacional de Educación y Pedagogía* 5 (1), 79-92.
- Ospino Araujo, M. J., & Toloza Fernández, N. C. (2017). Ruta de atención integral en el mejoramiento de la calidad educativa y la convivencia escolar. *Universidad de la Costa CUC*, 1-257.
- Peña Reyes, L. (2008). Reflexiones sobre las concepciones de conflicto en la geografía humana. *Cuadernos de Geografía - Revista colombiana de geografía*, 89-115.
- Pérez, J. J., Nieto, J., & Santamaría, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en las ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas* 19(37), 21-30.
- Polo, M. (2024). *El origen de la Justicia Restaurativa como método de solución de conflicto y de protección de las víctimas de infracciones penales*. México: DYKINSON.

- Pulido, R., Martín, G., & Lucas, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos Enfoques que Influyen en esta Práctica Restaurativa. *Anales de Psicología*, 29 (2), 385-392.
- Reyes , E. T., & García, S. A. (2015). Convivencia con conflicto y sin violencia en la escuela: la provención como estrategia de paz. *Ra Ximhai*, 19-32.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Rodríguez, M. G. (2016). La justicia restaurativa: fundamento sociológico, psicológico y pedagógico para su operatividad. *Tla-melaua*, 9 (39), 172-187.
- Rubiano, L. J., Bedoya, N. M., & Benavides, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: una mirada a la justicia escolar restaurativa. *RLEE nueva época*, 24 (2), 13-40.
- Saltos, L. J., Loor, L. D., & Palma, M. M. (2018). La investigación: acción como un estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social. *Polo del conocimiento*, 149-159.
- Serrano, J., & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 1-27.
- Vasco, C. E. (1985). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales, comentarios apropiados del artículo: Conocimiento e interés de Jurgen Habermas. Versión preliminar. *Universidad Nacional de Colombia*, 1-6.
- Wachtel, T. (2013). Definiendo que es restaurativo. *Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas*, 1-13.
- Zapata, G. A. (2017). Pedagogía crítica y justicia restaurativa: una relación virtuosa para la formación ciudadana. *Estudios de Derecho*, 74 (164) 207-222.

Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Paraguay: arrangement between Good Books and Centro Evangelico Mennonita de Teologia.

Apéndices

Apéndice A. Formato de consentimiento Informado para estudiantes

CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES

Investigación Acción: de lo retributivo a lo restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.

Es proyecto está liderado por la Universidad Industrial de Santander, y será desarrollado por la estudiante de la maestría en intervención social de la Escuela de Trabajo Social, Leidy Katherine Mendoza Torres y el docente Fabian Fernando Mayorga, en calidad de coordinador y coinvestigador del Instituto Técnico de Sabana de Torres. **El objetivo del proyecto es** “Evaluar el componente de atención de la ruta de convivencia escolar del ITES desde el enfoque de Justicia restaurativa, para la construcción de una propuesta que aporte a la gestión de conflictos escolares”.

- La participación en este estudio es totalmente voluntaria, con conocimiento pleno del proceso en el cual se vinculará y con la posibilidad de retirarse cuando lo desee. Además, no tendrá que asumir costo alguno durante su participación.
- Los participantes serán retroalimentados durante el proceso y conocerán los resultados.
- El proceso de investigación, recolección y análisis de información no supondrá daño al buen nombre o vulneración de los derechos humanos.
- Los audios e imágenes serán única y exclusivamente utilizados para fines investigativos, de análisis y divulgación de resultados.
- Aceptan ser contactados para estudios futuros y para cualquier participación en programas o actividades de la UIS. Guardando la ley de protección de datos.

Yo _____, identificado con cédula de ciudadanía
N° _____ de _____ como responsable legal del menor
_____ identificado con T.I/CC No _____ de
_____ lo autorizo a participar de la investigación en mención.

¿Autoriza usted que su nombre y demás datos personales sean publicados?

SI _____ NO _____

Finalmente, hago constar que el presente documento ha sido leído, entendido y firmado por mí en su integridad de manera libre, voluntaria y espontánea.

Fecha: _____

Firma representante legal Número de documento de identidad

Firma del estudiante Número
de documento de identidad

Apéndice B. Formato de consentimiento Informado para docentes, directivos docentes, padres, madres y cuidadores(as)

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DIRECTIVOS, DOCENTES, PADRES/MADRES Y CUIDADORES(AS)

Investigación Acción: de lo retributivo a lo restaurativo en el ámbito de la justicia en la gestión de los conflictos en la escuela.

Es proyecto está liderado por la Universidad Industrial de Santander, y será desarrollado por la estudiante de la maestría en intervención social de la Escuela de Trabajo Social, Leidy Katherine Mendoza Torres en articulación con la comunidad educativa del Instituto Técnico de Sabana de Torres. **El objetivo del proyecto es** “Evaluar el componente de atención de la ruta de convivencia escolar del ITES desde el enfoque de Justicia restaurativa, para la construcción de una propuesta que aporte a la gestión de conflictos escolares”.

Yo _____ Identificado con cédula de ciudadanía No _____ expedida en _____, una vez leído el documento y despejado dudas sobre mi participación, al firmar este consentimiento entiendo y acepto que:

- La participación en el proyecto da la calidad de coinvestigador(a) a quien lo firme, según el paradigma y el diseño metodológico de la investigación acción.
- La participación en este estudio es totalmente voluntaria, con conocimiento pleno del proceso en el cual se vinculará y con la posibilidad de retirarse cuando lo desee. Además, no tendrá que asumir costo alguno durante su participación.
- Los participantes serán retroalimentados durante el proceso y conocerán los resultados.
- El proceso de investigación, recolección y análisis de información no supondrá daño al buen nombre o vulneración de los derechos humanos.

- Los audios e imágenes serán única y exclusivamente utilizados para fines investigativos, de análisis y divulgación de resultados.
- Aceptan ser contactados para estudios futuros y para cualquier participación en programas o actividades de la UIS. Guardando la ley de protección de datos.

¿Autoriza usted que su nombre y demás datos personales sean publicados?

SI_____ NO_____

Finalmente, hago constar que el presente documento ha sido leído, entendido y firmado por mí en su integridad de manera libre, voluntaria y espontánea.

Firma Número de documento de identidad

Fecha Rol en la comunidad educativa

Apéndice C. Entrevista semiestructurada dirigida a miembros del Comité de Convivencia Escolar

Formato de: Entrevista dirigida a miembros del Comité de Convivencia Escolar del ITES:

- Rectora.
- Coordinador.
- Docentes que aportan a la convivencia.
- Padre/madre presidente del consejo de padres.
- Presidente del consejo de estudiantes 2024.
- Personero estudiantil 2024.

Pregunta de investigación	Objetivos específicos	Preguntas	Apuntes metodológicos
¿Cuál es la pertinencia de la ruta de convivencia escolar en la gestión de los conflictos escolares del ITES?	Indagar por los factores potencializadores y limitantes que afectan la implementación de la ruta de convivencia escolar, en sus formas de gestión de conflictos. Identificar las acciones educativas y capacidades instaladas que hay en el escenario escolar que aportan a la gestión de conflictos escolares.	1. ¿Qué es para usted la convivencia escolar?	
		2. ¿Qué situaciones ha identificado que afectan la convivencia escolar en el ITES?	
		3. ¿Qué normas o leyes conoce que reglamentan la convivencia escolar en las Instituciones de Educación Básica, Media y Secundaria en el País?	
		4. ¿Cuáles herramientas conoce para la gestión de la convivencia y los conflictos escolares creadas por el Ministerio de Educación Nacional?	
		5. ¿Considera que la construcción del Manual de Convivencia del ITES se desarrolló de forma participativa? SI_____ NO_____	Es decir, que la construcción del manual contó con la participación activa de representantes de la comunidad educativa y estos tuvieron voz y voto en la construcción del mismo.

Pregunta de investigación	Objetivos específicos	Preguntas	Apuntes metodológicos
		6. ¿Conoce el pacto de convivencia establecido en el manual del ITES? SI_____ NO_____	Si la persona responde que no lo conoce, se pregunta ¿Por qué?
		7. ¿Qué fortalezas reconoce en el pacto de convivencia o manual del ITES en la gestión de conflictos escolares?	Si la respuesta a la pregunta 6 fue no, se realiza la pregunta 7 de la siguiente forma: ¿Qué fortalezas reconoce en el ITES en/para la gestión de conflictos escolares?
		8. ¿Qué debilidades reconoce en el pacto de convivencia o manual del ITES en la gestión de conflictos escolares?	Si la respuesta a la pregunta 6 fue no, se realiza la pregunta 8 de la siguiente forma: ¿Qué debilidades reconoce en el ITES en/para la gestión de conflictos escolares?
		9. ¿Qué acciones lidera el comité de Convivencia Escolar del ITES para garantizar la convivencia?	
		10. ¿Qué función cumple el Comité de Convivencia Escolar del ITES en la gestión de los conflictos que se presentan en el colegio?	
		11. ¿Quién lidera en el ITES la gestión de los conflictos escolares?	
		12. ¿Qué rol le han asignado a usted en la ruta de atención de conflictos escolares? ¿En qué consiste su rol?	
		13. ¿Tiene usted claridad sobre qué hechos o conflictos que pueden ocurrir en el colegio corresponden a cada situación (tipo I, II y III) según la clasificación que realiza la ley 1620 de 2013? SI_____ NO_____	Si la persona responde que no tiene claridad, se pregunta ¿Por qué?
		14. ¿Tiene usted claridad sobre la diferencia entre una situación disciplinar y las situaciones de convivencia tipo I, II y III?	Si la persona responde que NO tiene claridad, se pregunta ¿Por qué?

Pregunta de investigación	Objetivos específicos	Preguntas	Apuntes metodológicos
		SI_____ NO_____	Si la persona responde que SÍ tiene claridad, se pregunta ¿Cuál es la diferencia?
		15. ¿Conoce la ruta de atención de conflictos escolares del ITES? SI_____ NO_____	Si la persona responde que NO, se pregunta ¿Por qué?
		16. ¿Está de acuerdo con la ruta de atención de conflictos escolares establecida en el Manual del ITES? ¿Por qué?	Justificar la respuesta.
		17. ¿Considera que la ruta de atención de conflictos escolares realmente aporta a la gestión o solución de los conflictos que se presentan en el colegio? ¿Por qué?	Justificar la respuesta.
		18. ¿Cómo se puede mejorar la ruta de atención de conflictos escolares del ITES?	
		19. ¿Qué factores cree que limitan la implementación de la ruta de atención de conflictos escolares en el ITES?	Solicitar que se responda la pregunta desde la perspectiva de miembro de la comunidad educativa y del comité de convivencia.
		20. ¿Qué factores cree que potencializan la implementación de la ruta de atención de conflictos escolares en el ITES?	Solicitar que se responda la pregunta desde la perspectiva de miembro de la comunidad educativa y del comité de convivencia.
		21. ¿Qué rol considera que debe asumir el/la docente en la ruta de atención de conflictos escolares?	
		22. ¿Qué rol considera que debe asumir el estudiantado en la ruta de atención de conflictos escolares?	
		23. ¿Qué rol considera que deben asumir padres, madres y/o cuidador(a) en la ruta de atención de conflictos escolares?	
		24. ¿Qué sabe sobre el enfoque de justicia restaurativa?	
		25. ¿Qué sabe sobre las prácticas restaurativas y de la posibilidad de su aplicación	

Pregunta de investigación	Objetivos específicos	Preguntas	Apuntes metodológicos
		en la escuela para la gestión de conflictos escolares?	
		26. Mencione un conflicto escolar que considera que se resolvió de forma asertiva y ¿Cuéntenos cómo fue gestionado?	

Apéndice D. Grupo focal para el análisis de situaciones tipo I, II y III**INSTRUMENTO DE GRUPO FOCAL ANÁLISIS DE CASO**

Grupo focal dirigido a miembros del comité y docentes que han hecho uso de la ruta para el análisis de caso:

- Situación tipo I, II y III.

Guía:

1. Se inicia la sesión con la presentación del objetivo:

Objetivo del grupo focal

Indagar por el proceso implementado en el colegio para la gestión de los conflictos escolares en el marco de la activación y desarrollo del componente de atención de la ruta de convivencia escolar.

2. Se presenta cada caso según la situación. (Apoyo visual).

- Tipo I (30min)
- Tipo II (30min)
- Tipo III (30min)

3. Se desarrollan las siguientes preguntas por cada caso:

4. ¿Quién conoce los hechos por primera vez?
5. ¿Quién activa la ruta de convivencia escolar?

Relate la forma en que se abordó el caso a partir de las siguientes preguntas y se responde en fichas de colores:

6. ¿Qué hicieron después de activar el componente de atención de la ruta de convivencia escolar?
7. ¿Qué personas de la comunidad educativa intervinieron en la gestión del conflicto?
8. ¿Qué herramientas o de qué forma se indaga sobre los hechos o el conflicto?
9. ¿Qué actores identificaron como partes del conflicto?
10. ¿Qué rol desempeñaron las partes en conflicto durante la gestión del mismo?

11. ¿Qué acciones se implementaron para dar solución al conflicto?
12. ¿De dónde surgen las acciones que se implementaron para dar solución?
13. En el marco del desarrollo de la ruta ¿Se articuló con autoridades administrativa durante el abordaje o gestión del conflicto?
14. ¿Siente que su opinión (docente/directivo) sobre lo ocurrido y las acciones para dar solución fueron tenidas en cuenta?
15. ¿Las acciones implementadas lograron dar solución al conflicto? ¿Por qué?
16. ¿Qué aportó el manual o pacto de convivencia en el abordaje de este caso?
17. ¿Qué rol tuvo el padre, madre o acudiente del menor en la gestión del conflicto?
18. ¿Cómo participó el Comité de Convivencia Escolar en la gestión del conflicto?
19. ¿Qué se puede mejorar en la ruta para abordar próximas situaciones de este tipo i, ii y iii?

Situación tipo III. Se va a reconstruir el caso desde la voz de los y las docentes.

Apéndice E. Entrevista semiestructurada para el análisis de situaciones tipo I, II y III

Entrevista dirigida a estudiantes que han hecho uso de la ruta por situaciones tipo I, II y III.

Pregunta de investigación	Objetivos específicos	Preguntas	Apuntes metodológicos
¿Cuál es la pertinencia de la ruta de convivencia escolar en la gestión de los conflictos escolares del ITES?	Indagar por los factores potencializadores y limitantes que afectan la implementación de la ruta de convivencia escolar, en sus formas de gestión de conflictos.	1. Relate los hechos según correspondan a la situación por la que se activó la ruta e identifique las personas involucradas.	Antes de realizar la pregunta, explicar: 1. ¿Qué es la ruta? 2. ¿Qué es un hecho/situación? 3. ¿Qué se entiende por partes en un conflicto?
		2. ¿Por qué cree que ocurrieron los hechos que nos menciona anteriormente?	
		3. ¿Cuál fue su participación en el conflicto/ hecho/situación?	
		4. ¿Te consideras ofensor o víctima de los hechos?	
		5. ¿Hubo conflictos o situaciones que antecedieron los hechos por los que se activó la ruta?	Solo si la respuesta a esta pregunta es SI, se realiza la pregunta 6.
		6. ¿Qué acciones se tomaron para gestionar esos conflictos o situaciones que antecedieron los hechos que activan la ruta?	
		7. Al momento de presentarse la situación o hechos en mención ¿Conocía usted los pactos de convivencia establecidos en el Manual del colegio? SI _____ NO _____	En esta pregunta se retoma el relato de los hechos por los cuales se activó la ruta y no los antecedentes. Si la respuesta es NO, se pregunta ¿Por qué?
		8. Al momento de presentarse la situación o hechos en mención ¿Sabía usted que el manual de convivencia establece la ruta para gestionar las situaciones que afectan la convivencia escolar?	Si la respuesta es NO, se pregunta ¿Por qué?

Pregunta de investigación	Objetivos específicos	Preguntas	Apuntes metodológicos
		SI ____ NO ____	
		9. En su caso ¿Quién activo la ruta de convivencia escolar?	
		10. ¿Qué personas de la comunidad educativa intervinieron cuándo se activó la ruta de atención para la gestión del conflicto?	
		11. ¿Sientes que tu opinión y versión sobre lo ocurrido fue escuchada y tomada en cuenta?	Justificar la respuesta.
		SI ____ NO ____	
		12. ¿Qué acciones tomó el colegio frente a los hechos en mención?	
		13. ¿Las acciones que mencionas lograron dar solución al conflicto y te parecieron justas?	Justificar la respuesta.
		14. ¿De qué forma participó su mamá, papá o acudiente en la gestión del conflicto?	

Apéndice F. Instrumento para el proceso de evaluación, a partir de la medición de indicadores de gestión y resultados

Nombre del indicador	Tipo de indicador	Descripción	Fórmula de calculo
Tasa de participación inicial	Gestión	Mide el número de docentes y directivos docentes que participan de la propuesta “justicia a lo bien”.	% de docentes y directivos docentes que ingresan a la propuesta “justicia a lo bien” respecto del número que ejercen la docencia y dirección en el ITES.
Tiempo de participación	Gestión	Mide el tiempo empleado en el desarrollo de las estrategias, desde el momento en que se inicia la fase de operación hasta la de retroalimentación y evaluación.	Promedio de duración en horas desde el inicio de la fase de operación hasta retroalimentación y evaluación.
Asignación de recursos disponibles	Gestión	Mide el porcentaje de recursos gestionados para el desarrollo de la propuesta.	% de recursos que son gestionados como recursos disponibles, respecto a los recursos no disponibles. Por ejemplo, el colegio cuenta con espacios e insumos tecnológicos para el desarrollo de la estrategia uno, este sería un recurso disponible. El recurso no disponible sería profesional que impartan el curso.
Tasa de articulación interinstitucional con sector público,	Gestión	Mide el número de instituciones municipales y departamentales de carácter público con las que el colegio logra articular para el desarrollo de la propuesta.	% de instituciones públicas que contribuyen al desarrollo de la propuesta, respecto al número del total de instituciones públicas y privadas que articulan en “justicia a lo bien”.
Tasa de articulación interinstitucional con sector privado.	Gestión	Mide el número de instituciones municipales y departamentales de carácter privado con las que el colegio logra articular para el desarrollo de la propuesta.	% de instituciones privadas que contribuyen al desarrollo de la propuesta, respecto al número del total de instituciones públicas y privadas que articulan en “justicia a lo bien”.
Tasa de participación en estrategia 1	Resultado	Mide el número de docentes y directivos docentes que participan en la estrategia 1 de la propuesta “justicia a lo bien”.	% de docentes y directivos docentes que ingresan a la propuesta “justicia a lo bien” respecto al número de docentes y directivos participan y culminan la estrategia 1.
Tasa de participación en estrategia 2	Resultado	Mide el número de docentes y directivos docentes que participan en la estrategia 2 de la propuesta “justicia a lo bien”.	% de docentes y directivos docentes que ingresan a la propuesta “justicia a lo bien” respecto al número de docentes y directivos participan y culminan la estrategia 2.
Tasa de participación en estrategia 3	Resultado	Mide el número de docentes y directivos docentes que participan en la estrategia 3 de la propuesta “justicia a lo bien”.	% de docentes y directivos docentes que ingresan a la propuesta “justicia a lo bien” respecto al número de docentes y directivos participan y culminan la estrategia 3.

Nombre del indicador	Tipo de indicador	Descripción	Fórmula de calculo
Tasa de participación final	Resultado	Mide el número de docentes y directivos docentes que participan en la propuesta “justicia a lo bien”, y que finalizan las estrategias y fases correspondientes a estas.	% de docentes y directivos docentes que ingresan a la propuesta “justicia a lo bien” respecto al número de docentes y directivos que culminan de forma completa las estrategias y fases de la misma.
Cumplimiento del desarrollo de la estrategia 1.	Resultado	Mide el número de actividades de realizadas durante el desarrollo de la estrategia hasta su culminación.	% de actividades desarrolladas por estrategias, respecto a las estipuladas en el cronograma de la propuesta.
Cumplimiento del desarrollo de la estrategia 2.	Resultado	Mide el número de actividades de realizadas durante el desarrollo de la estrategia hasta su culminación.	% de actividades desarrolladas por estrategias, respecto a las estipuladas en el cronograma de la propuesta.
Cumplimiento del desarrollo de la estrategia 3.	Resultado	Mide el número de actividades de realizadas durante el desarrollo de la estrategia hasta su culminación.	% de actividades desarrolladas por estrategias, respecto a las estipuladas en el cronograma de la propuesta.
Implementación de los recursos y herramientas	Resultado	Mide el uso y apropiación de las herramientas y recursos dispuestos por el proyecto para el desarrollo de las estrategias y las fases de la propuesta.	Número de herramientas y recursos utilizados e implementados durante el desarrollo de las estrategias y fases de la propuesta, respecto al número de herramientas y recursos diseñados para la ejecución de la propuesta.
Actualizaciones del Manual de Convivencia.	Resultado	Mide las actualizaciones realizadas al Manual de Convivencia del colegio durante la ejecución y las fases de la propuesta.	% de actualizaciones realizadas al Manual de Convivencia, respecto a las actualizaciones propuestas en “justicia a lo bien”.
Actualizaciones y ajustes del Componente de Atención (protocolos y acciones pedagógicas).	Resultado	Mide las actualizaciones y ajustes del Componente de Atención, específicamente de los protocolos y acciones pedagógicas, durante la implementación de las estrategias y fases de la propuesta.	% de actualizaciones al Componente de Atención, específicamente de los protocolos y acciones pedagógicas, durante la implementación de las estrategias y fases de la propuesta, respecto a las actualizaciones y ajustes propuestos en “justicia a lo bien”.
Actualizaciones e inclusión de material en Eureka ITES.	Resultado	Mide las actualizaciones realizadas a Eureka ITES. Es decir, el número de material o documentos nuevo o actualizados incluidos en la caja de herramientas.	% de actualizaciones de Eureka ITES, a partir de la inclusión de material nuevo o actualizado, respecto al contenido inicial de la caja de herramientas.
Estrategias dirigidas a padres.	Resultado	Mide las estrategias propuestas por docentes y directivos que participan en “justicia a lo bien”, para la vinculación de las familias en la gestión de la convivencia y los conflictos escolares del ITES.	Número de estrategias propuestas por los y las docentes y directivos que participan de “justicia a lo bien”, con el objeto de promover la vinculación de las familias en la gestión de la convivencia y los conflictos escolares del ITES.
Estrategias dirigidas al estudiantado.	Resultado	Mide las estrategias propuestas por docentes y directivos que	Número de estrategias propuestas por los y las docentes y directivos que

Nombre del indicador	Tipo de indicador	Descripción	Fórmula de calculo
		participan en “justicia a lo bien”, para la vinculación del estudiantado en la gestión de la convivencia y los conflictos escolares del ITES.	participan de “justicia a lo bien”, con el objeto de promover la vinculación del estudiantado en la gestión de la convivencia y los conflictos escolares del ITES.
Prácticas restaurativas informales implementadas y facilitadas por el cuerpo docente.	Resultado	Mide las prácticas restaurativas informales implementadas y facilitadas por el cuerpo docente durante el desarrollo de la propuesta.	Número de estrategias propuestas por los(as) docentes y directivos que participan de “justicia a lo bien”, con el objeto de poner en práctica el conocimiento adquirido e incorporar esta herramienta en la gestión de conflictos.
Retroalimentación o recomendaciones.	Resultado	Mide la sistematización de la retroalimentación y las recomendaciones que los y las docentes y directivos que participan de la propuesta, realizan a la misma y a futuras propuestas para el fortalecimiento del Componente de Atención.	Un documento que sistematice de forma organizada la retroalimentación y recomendaciones realizadas a la propuesta y futuras propuestas para el fortalecimiento del Componente de Atención, por parte de docentes y directivos docentes que hacen parte de “justicia a lo bien”.

Apéndice G. Instrumento para evaluar la implementación de las prácticas restaurativas en el contexto escolar.

Elemento a evaluar	Criterios de evaluación	Alto	Medio	Bajo
Intencionalidad Restaurativa	Se orienta a comprender el daño y restaurar relaciones.	Se reconoce el daño y se busca repararlo.	Reconoce parcialmente el daño.	No hay reconocimiento ni intención restaurativa.
	Se promueve empatía y respeto.	Actitudes empáticas y respetuosas.	Empatía parcial o esporádica.	Falta de empatía y respeto.
Participación voluntaria y diálogo.	Participación activa y voluntaria.	Todas las partes participan libre y activamente.	Participación limitada.	Participación forzada y/o mínima.
	Escucha activa y respeto en el diálogo.	Escucha y respeto constante.	Escucha parcial o desigual.	No hay escucha ni respeto.
Procedimiento y manejo del encuentro	Claridad en el propósito.	Propósito claro y comprendido.	Propósito parcialmente claro.	Falta de claridad en el propósito.
	Aplicación de los principios restaurativos.	El facilitador logra un proceso seguro y respetuoso.	El facilitador logra un proceso parcial.	El facilitador no logra un ambiente restaurativo.
Resultados o acuerdos alcanzados	Acuerdos realizables y cumplidos.	Acuerdos claros y cumplidos.	Acuerdos poco claros e incumplidos parcialmente.	No se logran cumplir los acuerdos.
	Restauración del vínculo.	Se mejoran las relaciones y la confianza.	Mejora parcial en las relaciones y la confianza.	Persiste la ruptura vincular o el conflicto.
Impacto educativo	Desarrollo de habilidades socio emocionales.	Evidente fortalecimiento de habilidades y convivencia.	Aprendizaje limitado.	No se observa aprendizaje.
	Reflexión sobre el daño y alternativas pacíficas.	Reflexión clara y propositiva.	Reflexión superficial.	No hay reflexión ni aprendizaje.