



EDUCAPAZ

Programa Nacional de
Educación para la Paz

RUTA CLIMA ESCOLAR

CON ÉNFASIS EN GESTIÓN DE EMOCIONES Y
CONFLICTOS DESDE PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

Socios



Fundación Escuela Nueva
Volvamos a la Gente



Este documento utiliza el masculino gramatical como genérico desde los diferentes usos de la lengua española, no porque lo consideremos como universal y abarcativo, sino con fines de facilitar la lectura de quienes se acerquen a esta cartilla.

Desde El Programa Nacional de Educación para la Paz, tenemos plena convicción en las apuestas por la inclusión y la equidad de género y por ello desarrollamos acciones encaminadas a ese fin.

De la misma manera, consideramos que el lenguaje, como creador de realidades, debe vincularse a todos los procesos sociales para contribuir con la inclusión efectiva de todas las poblaciones, y también somos conscientes que los procesos de cambio inician de manera paulatina hasta convertirse en realidades tangibles

Natalia Linares, coordinadora Pedagógica



EDUCAPAZ

Programa Nacional de
Educación para la Paz



EDUCAPAZ RUTA CLIMA ESCOLAR

Con énfasis en gestión de emociones y conflictos desde prácticas restaurativas.

©Programa Nacional de Educación para la Paz, Educapaz

Coordinación Nacional

Juana Yunis, Directora

Maribel Gamba, coordinadora administrativa

Andrés Ossa, coordinador de planeación, evaluación y aprendizaje

Natalia Linares, Coordinadora Pedagógica

Comité Directivo

Angélica Pérez

Bernardo Toro

Clarita Arboleda

Claudia Mora

Enrique Chau

Jose Fernando Mejía

Juan Montoya S.J.

Leonel Narváez

Martha Márquez

Rosío González

Sabrina Burgos

Vicky Colbert

Comité Técnico

Adriana González

Alvaro Valencia

Ana Giraldo

Claudia Lancheros

Diana Velásquez

Andrea Linares Gómez

Janneth Cortés

Juan José Correa

Luis Enrique Galeano

Magda Reyes

Marisol Polo

Miguel Franco

Nicna Camargo

Rosío González

Compiladoras

Magda Reyes

Natalia Linares

Autores

EDUCAPAZ¹

Diagramación y diseño

Olga Milena Carantonio Márquez

ISBN

978-628-95771-6-7

©Programa Nacional de Educación para la Paz, Educapaz
educapaz.co

Carrera 11 #75-71, oficina 302

Teléfono (601) 805 3338

Instagram y Facebook: @educapazcolombia

Twitter: @EducapazC

YouTube: Programa Educapaz

Mes Año de publicación

1. Este documento está inspirado en las rutas CRESE ciudades, el programa Capacidades y Competencias para la Vida de Fe y Alegría Colombia, el proyecto Justa-Mente del Programa Nacional de Educación para la Paz –Educapaz– y los aportes de la Mesa Clima Escolar (conformada por Natalia Linares, Magda Reyes, Johanna Caicedo, Sandra Álvarez, Liliana González, Mithdalya Ariza, Esther Polo, Jorge Espitia y Juana Yunis). El documento fue elaborado por las profesionales Dalba Natalia Linares Valderrama y Magda Reyes Adames.

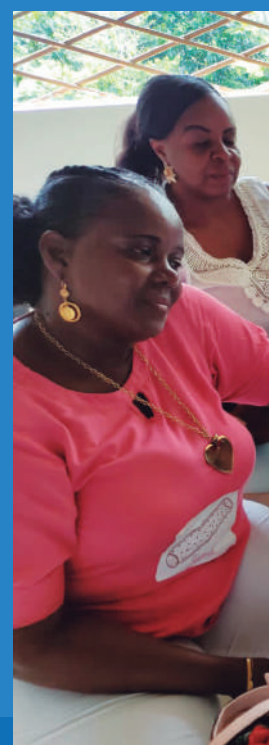
RUTA CLIMA ESCOLAR CON ÉNFASIS EN GESTIÓN DE EMOCIONES Y CONFLICTOS DESDE PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

Contenido

Sentido de la Ruta metodológica	9
Comprensión de Clima Escolar	10
CAMINO: Gestión de emociones y conflictos con énfasis en prácticas restaurativas escolares	10
Triada ruta clima escolar	11
Secuencias didácticas para la implementación de la ruta clima escolar y prácticas restaurativas en la comunidad educativa	13
Sesión 1. Presentación de formación CRESE	13
Sesión 2 Establecimiento de acuerdos y prácticas de cuidado	13
a) Si me conocieran sabrían que	13
b) Construcción de acuerdos	13
Sesión 3: Identificación y gestión de emociones	17
Sesión 4. Reconocimiento de prácticas personales y sistema de creencias	20
Sesión 5. La empatía y la ética del cuidado como fortalecimiento de mi ser ciudadano	21
Sesión 6. Convivencia escolar a la luz del enfoque de género	24
Sesión 7: Exploración de imaginarios previos sobre justicia e introducción a distintos modelos de justicia	26
Sesión 8: Vivencia de prácticas restaurativas informales	29
Sesión 9: Gestión de conflictos interpersonales desde un enfoque restaurativo	34
Sesión 10. Reparación y No Repetición	38
Sesión 11. Herramientas para mapear los conflictos y su abordaje (cartografía de los conflictos)	41

Sesión 12: Abordaje de conflictos desde un enfoque restaurativo: VER y SENTIR los conflictos	43
Sesión 13. Abordaje de conflictos desde un enfoque restaurativo: ACTUAR Y CELEBRAR	46
Sesión 14: Diseño de acciones de sostenibilidad - planeación de talleres réplica para docentes, directivos docentes, familias y aula focalizada con estudiantes	48

Reconoce el papel fundamental de la escuela y los procesos pedagógicos en la construcción de paz, tanto en los aportes a la implementación de los acuerdos del 2016



Presentación

El Programa Nacional de Educación para la Paz - Educapaz, es una iniciativa de acción pedagógica, investigación e incidencia para ayudar a construir paz en Colombia a través de la educación, impulsada por un grupo de organizaciones de la sociedad civil.

Uno de los focos de Educapaz ha sido la educación CRESE, la cual articula la educación ciudadana, la educación socioemocional y la educación para la reconciliación. Reconoce el papel fundamental de la escuela y los procesos pedagógicos en la construcción de paz, tanto en los aportes a la implementación de los acuerdos del 2016 y los esfuerzos para alcanzar la paz total, como a la transformación de los territorios y comunidades educativas. Esta transformación busca el empoderamiento y la participación ciudadana, la inclusión y la valoración de la diversidad, la construcción de relaciones de convivencia pacífica y la desnaturalización de la violencia.

Sentido de la ruta metodológica

El propósito de la presente *ruta de clima escolar* es aportar herramientas que promuevan, desde la acción pedagógica, la transformación de las relaciones al interior de las aulas de clase, comprendiendo, sobre todo, las relaciones cotidianas entre estudiante-estudiante y estudiante-docente, con el fin de fortalecer las relaciones entre los integrantes de las comunidades educativas enmarcadas en el clima escolar. Por lo tanto, la presente propuesta aporta a los directivos docentes, estudiantes, docentes y familias herramientas para reforzar la educación CRESE, ofreciendo, desde la educación socioemocional, ciudadana y para la reconciliación, recursos metodológicos que contribuyan al mejoramiento del clima escolar y, por ende, a la sensación de bienestar y seguridad en el entorno educativo.

Para una mayor comprensión de la presente



Comprensión de Clima Escolar

Comprendemos el Clima Escolar desde:

Las formas de relación entre los diferentes miembros y estamentos de la comunidad educativa.

Confianza

Preocupación por el bienestar y las necesidades del otro

Cooperación, colaboración y apoyo mutuo

De qué manera se establecen y manifiestan las relaciones de poder Relaciones no agresivas/violentas (acoso escolar, agresión física, verbal y relacional, resolución pacífica de conflictos).

Creencias sobre los demás miembros de la comunidad educativa

Valoración de las diferencias y la adversidad.

El Bienestar e involucramiento de los diferentes miembros en su comunidad educativa:

Sentirse a gusto en la escuela

Sentirse seguro en la escuela

Procesos participativos de toma de decisiones

Los principios y creencias compartidas por la comunidad educativa.

Énfasis en cooperación y colaboración: establecimiento de acuerdos

Uso de premios y castigos

Prácticas de justicia

Justificación de la agresión/violencia

Metas y visión compartida

Valoración de la participación y la acción transformadora de los miembros de la comunidad educativa (sobre todo de los estudiantes)

propuesta, a continuación se ofrece un acercamiento a las secuencias didácticas que brindan el paso a paso para transitar el camino de la gestión de emociones y conflictos con énfasis en prácticas restaurativas.

CAMINO: gestión de emociones y conflictos con énfasis en prácticas restaurativas escolares

Les invitamos a recorrer este camino con todos los integrantes de las comunidades educativas. No obstante, consideramos que el *equipo dinamizador* debe ser la primera instancia donde se realizará el espacio de formación, con el fin de brindarle herramientas que le permita, desde las capacidades instaladas en gestión de emociones y conflictos con énfasis en prácticas restaurativas, coformar las demás instancias de la escuela (estudiantes, familias, docentes, directivos docentes) y promover diálogos participativos al interior de los *comités de convivencia escolar*.

Es importante tener presente que en las instituciones educativas (en adelante IE) donde se cuenta con el aporte del orientador u orientadora escolar, se le invite a hacer parte del *equipo dinamizador*, esto debido a su idoneidad profesional para vivir y acompañar la formación. Del mismo modo, el proceso formativo le permitirá al orientador u orientadora fortalecer las acciones de prevención y promoción contempladas en la ley de convivencia escolar (Ley 1620).

Para una visión panorámica del proceso, a continuación se presentan los objetivos de este camino, según los actores con los que se trabaje.

Integrantes de la co-munidad educativa	Ámbito curricular	Objetivo
Equipo dinamizador	Encuentros con el equipo dinamizador	Sensibilizar y brindar herramientas para que los y las integrantes de los equipos dinamizadores, desde el enfoque sistémico, estén en capacidad de transformar relaciones intra e interpersonales que aportan al mejoramiento de la convivencia escolar.
Aula focalizada	Estudiantes en cursos de docentes pertenecientes al equipo dinamizador	Promover el desarrollo de capacidades y competencias socioemocionales, ciudadanas y de reconciliación de los y las estudiantes, con el fin de mejorar la calidad de las relaciones y el clima de aula y escolar.
Directivas y docentes	Espacios de formación a todos los y las docentes en los espacios de semanas institucionales	Compartir con todas las directivas y docentes de la IE herramientas que les aporten a la transformación de prácticas personales y relacionales, como medios para fortalecer la convivencia entre pares, familiares y estudiantes.
Familiares	Los espacios de formación a familias (escuelas de padres)	Fortalecer los espacios de formación a familias mediante CRESE como medio para transformar prácticas y relaciones cotidianas en la escuela, comunidad y familia, potenciando de esta manera la convivencia dentro y fuera de la escuela.
Comité de convivencia escolar	Los espacios institucionalizados para el encuentro del comité de convivencia	Acompañar desde la sensibilización y la formación a los integrantes del comité de convivencia escolar, con el fin de aportar herramientas para la mejora del clima escolar y el fortalecimiento de las relaciones, a partir del enfoque de promoción y prevención estipulado en la Ley 1620.

Triada ruta clima escolar

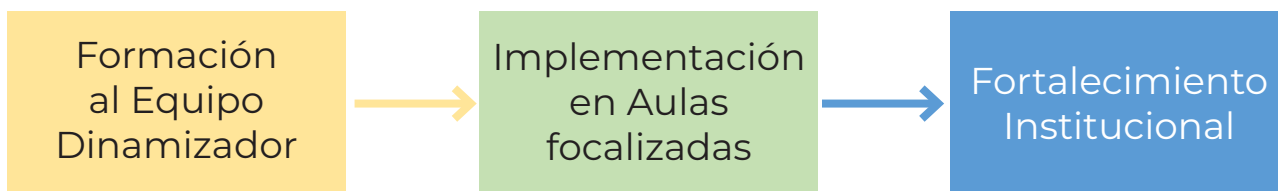


Tabla resumen de la ruta

En la siguiente tabla se describen la secuencia del proceso de formación y los grupos a los que van dirigidos los diferentes espacios formativos. Es muy importante tener en cuenta que la asignación en la tabla de las abreviaturas NA (*no aplica*) y A (*aplica*) indican si el tema a abordar es aplicable o no a determinado estamento (o grupo) dentro del proceso de formación.

RUTA DE TRABAJO PARA FORTALECER DESDE LA FORMACIÓN EL CLIMA ESCOLAR Y LAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA			FORMACIÓN AL EQUIPO DINAMIZADOR	FORMACIÓN A ESTUDIANTES AULAS FOCALIZADAS	FORMACIÓN GENERAL A DOCENTES Y DIRECTIVAS DOCENTES	FORMACIÓN A FAMILIAS	FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO AL COMITÉ DE CONVIVENCIA
No. de sesión	Nombre de la sesión	Foco de la sesión	APLICABILIDAD DE LAS HERRAMIENTAS - APLICA (A) -No Aplica (NA)				
1	Presentación de formación CRESE.	Presentación del programa	A	A	A	NA	A
2	Establecimiento de acuerdos y prácticas de cuidado.	CRESE- Ciudadanía	A	A	A	A	A
3	Identificación y gestión de emociones	CRESE socioemocional	A	A	A	A	NA
4	Reconocimiento de prácticas personales y sistema de creencias	CRESE Socioemocional y Ciudadanía	NA	A	A	A	A
5	La empatía y la ética del cuidado como fortalecimiento de mi ser ciudadano	CRESE Socioemocional y Ciudadanía	A	A	A	A	NA
6	Exploración de imaginarios previos sobre justicia e introducción a distintos modelos de justicia	CRESE- Reconciliación	A	A	A	NA	A
7	Herramientas para mapear los conflictos y su abordaje: -Cartografía de los conflictos	Aplicación de herramientas	A	NA	A	NA	NA
8	Gestión de conflictos interpersonales desde un enfoque restaurativo	CRESE- Reconciliación	A	NA	A	A	A
9	Reparación y No Repetición	CRESE- Reconciliación	A	A	A	A	A
10	Convivencia escolar a la luz del enfoque de género	Violencia escolar desde el enfoque de género	A	A	A	NA	A
11	Abordaje de conflictos desde un enfoque restaurativo: VER y SENTIR los conflictos	Abordaje de conflictos desde herramientas que favorecen la convivencia	A	A	A	NA	A
12	Vivencia de prácticas restaurativas informales	Aplicación de herramientas	A	A	A	A	A
13	Abordaje de conflictos desde un enfoque restaurativo: ACTUAR y CELEBRAR	Construcción de acuerdos. Revisión del cumplimiento de los acuerdos	NA	A	NA	NA	A
14	Diseño de acciones de sostenibilidad: planeación de talleres réplica para docentes, directivos docentes y aula focalizada con estudiantes.	Capacidades instaladas	A	NA	NA	NA	NA
15	Iniciativas que nutren el POA en clave del fortalecimiento del clima escolar	Creación de iniciativas en clave de sostenibilidad	A	NA	NA	NA	NA

Secuencias didácticas para la implementación de la ruta clima escolar y prácticas restaurativas en la comunidad educativa

En adelante, se describirán detalladamente cada una de las sesiones que nutren el trabajo a realizar en cada acompañamiento realizado por el gestor(a) pedagógico(a), el equipo dinamizador o los docentes de aula focalizada.

Sesión 1. Presentación de la formación CRESE

Objetivo: presentar la propuesta de formación clima escolar y prácticas restaurativas en la comunidad educativa como un medio para fortalecer las relaciones al interior de la escuela.

El facilitador presentará al equipo de trabajo con el que se inicia el espacio formativo el objetivo y la ruta que vivirán como aporte al fortalecimiento de las relaciones intra e interpersonales.

Sesión 2. Establecimiento de acuerdos y prácticas de cuidado¹

a) Si me conocieran mejor sabrían que...

El conocerse y establecer confianza al interior del equipo es clave para el proceso de apropiación y cohesión. Por ello, sugerimos que se inicie los espacios de encuentro con dispositivos lúdicos que lleven a tal propósito. Por ejemplo, propiciar un espacio y ambiente de confianza desde «Si me conocieras sabrías que ». En círculo, los participantes se van pasando una pelota u objeto suave. El facilitador empieza diciendo: «Si me conocieran muy bien sabrían que », y cuenta algo curioso que le identifique (por ejemplo: un talento oculto, un *hobby*, un gusto, una costumbre curiosa, etc.). Luego pasa la pelota. Quien recibe la pelota debe repetir con sus palabras lo que la persona anterior dijo (por ejemplo: «Si conocieran bien a Alberto sabrían que ») y posteriormente contar lo que le identifica

b) Construcción de acuerdos.

Posteriormente, se menciona la importancia de establecer acuerdos como un medio para promover espacios seguros, generadores de confianza entre los integrantes y, a su vez, tener presente que las acciones individuales pueden generar ganancias y afectaciones colectivas.

Para ello, se les pide a los participantes que escriban un acuerdo que les parezca importante para relacionarnos de la mejor manera dentro de los espacios de encuentro. El facilitador plantea que el acuerdo sea concreto y pueda ser observado por medio de comportamientos (por ejemplo: uso restringido del celular, etc.). Cada integrante socializa su acuerdo, y si es necesario se realizan ajustes. El facilitador también debe llevar previamente el suyo y presentarlo frente al grupo. Al finalizar se ubican en una parte visible del espacio de encuentro.

¹ Sesión inspirada en CRESE desde el material pedagógico de Aulas en Paz

Una vez que estén todos los acuerdos establecidos, preguntar para cada uno de ellos:

→ ¿Por qué este acuerdo es importante?

→ ¿Qué afectaciones nos haríamos a nosotros mismos o como grupo si rompiéramos este acuerdo?

La idea es guiar la reflexión para hacer más explícito el sentido y la importancia de cada uno de los acuerdos que se establecieron.

Finalmente, se hace una reflexión sobre el ejercicio con base en la siguiente pregunta orientadora:

→ ¿Qué diferencia percibimos al realizar este ejercicio de establecer acuerdos en oposición a traer una lista de normas predeterminadas por el facilitador e informársela al resto del grupo?

Para tener en cuenta

Resaltar varios aspectos del ejercicio:

→ Los acuerdos deben ser pocos y deben ser concretos.

→ Los acuerdos no son impuestos por el facilitador(a)/docente u otra persona; por el contrario, deben salir del grupo para que tengan sentido.

→ La importancia para el grupo de cada acuerdo debe quedar clara.

→ Establecer acuerdos colectivamente plantea un tono desde el inicio en el que el facilitador(a)/docente no es quien «manda». La voz es de todos los participantes. Esto hace que sea más probable que todos y todas comprendan y sigan los acuerdos, y que los recuerden entre todos y todas (el facilitador(a) o docente no es un «policía» que vigila).

→ Los acuerdos se deben retomar con frecuencia para que el colectivo realice un ejercicio reflexivo con relación a la viabilidad de los mismos en el sentido de qué tanto están generando la sensación de sentirse en un colectivo seguro.

c) Convivencia pacífica desde prácticas de cuidado y sistema de creencias: Mis historias de cuidado

Objetivo: reconocer y recoger las prácticas de cuidado que se mantienen desde el sistema de creencias que viabilizan u obstaculizan el establecimiento de relaciones.

Actividad	Tiempo	Recursos
Si me conocieran mejor sabrían que...	30 minutos	Una pelota pequeña
Construcción de acuerdos	30 minutos	Post-it
Convivencia pacífica desde prácticas de cuidado y sistema de creencias: Mis historias de cuidado	60 minutos	Papel bond, marcadores y cinta de enmascarar
Una propuesta de ética del cuidado	60 minutos	Papel bond, marcadores y cinta de enmascarar

El facilitador invita a los asistentes a recordar y plasmar en medio pliego de papel consejos sobre prácticas de cuidado por parte de personas cercanas (familiares o amigos muy cercanos). Estas prácticas hacen o han hecho parte de su historia personal. Frases como:

«¡No se deje coger del sereno!»; «Échese café en la herida para trancar la sangre»; «A una mujer no se le pega ni con el pétalo de una rosa», etc., son ejemplos de consejos sobre prácticas de cuidado.

Una vez realizado el ejercicio, se les entrega a los participantes otro medio pliego de papel y marcadores. Pídeles que tracen una línea del tiempo de su vida, ubicando sus momentos y dibujando las personas de las cuales recibieron cuidado. Pregúnteles: en tu infancia, ¿quién te cuidaba?, ¿cómo te cuidaba?, y así por todas las etapas de la vida.

Posteriormente, se les entrega nuevamente medio pliego de papel y se les solicita que tracen la línea del tiempo de su vida, ubicando los momentos y dibujando a quienes ha cuidado. Pregúnteles: en tu infancia, ¿a quién cuidabas?, ¿cómo lo cuidabas?, y así por todas las etapas de la vida.

Enseguida, se les pide que expongan sus trabajos sobre una pared del salón previamente dispuesta para ello, de manera que todos puedan hacer un recorrido para observar los trabajos.

A continuación, se propicia una reflexión acerca del sentido de *cuidar* en nuestra historia personal y social con las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Te has sentido cuidado en tu vida?
- ¿Qué te han permitido (y que no) estas prácticas de cuidado a lo largo de la vida?
- ¿Cómo han variado las prácticas de cuidado de acuerdo con tus momentos vitales?
- ¿Tus prácticas de cuidado en qué personas se han centrado?
- ¿Sientes que tal vez has descuidado a alguien?
- ¿Identificaste prácticas de cuidado personales (autocuidado)?, ¿las ignoraste?



- ¿Consideras que buscas el equilibrio entre el cuidado personal y de quienes te rodean?
- ¿Todo el tiempo cuidas a otros y te olvidas de tu propio cuidado?
- ¿Te han preguntado cómo quieres ser cuidado?
- ¿Le has expresado a alguien cómo quieres que te cuide?
- Si no te sientes tan cómodo o cómoda, ¿qué harías para cuidar de ti y para expresarle a tu familia y otros seres queridos cómo quieres que te cuiden?

Finalmente, el/la facilitador(a) recoge y guarda las carteleras realizadas por cada uno de los participantes.

d) una propuesta de ética del cuidado²

El facilitador propone continuar la reflexión sobre el *cuidado* como elemento central en los vínculos que construimos con quienes nos rodean. Presenta en cartelera, tablero o *Power Point* lo siguiente:

2. Sesión inspirada en CRESE y basada en el material pedagógico «Una propuesta de Pedagogía del Cuidado y la Reconciliación» (2016), de la Fundación para la Reconciliación.

El *cuidado* muchas veces es comprendido como:

- Tener expresiones afectivas: acariciar, abrazar, etc.
- Acciones que mantienen la vida: regar una planta, dar de comer a un perro, etc.
- El buen trato: no gritar, no agredir, etc.
- La mamá y los profesores saben lo que los niños y las niñas necesitan.
- Las mujeres son expertas en cuidado. Queremos complementar esas comprensiones del cuidado para entendernos como sujetos de cuidado: una invitación al diálogo, al encuentro con el otro, a establecer acuerdos y a reconocer que no siempre podemos responder a la necesidad de otro; así como no siempre pueden responder a nuestra necesidad.

Para esto proponemos comprender el cuidado como ética, es decir, el cuidado como elemento central que rige nuestras relaciones. Las siguientes fases pueden ayudarnos:

- *Preocuparse por*: en esta primera fase existe el reconocimiento de las necesidades de otros y un cierto interés individual en que estas sean satisfechas, sin llegar aún al nivel de concretarse en alguna acción específica. *Preocuparse por* implica la capacidad de percibir las necesidades expresadas de manera explícita o implícita, por otros o por uno mismo.
- *Encontrarse con*: en esta fase se genera la proximidad entre quien percibe la necesidad y quien la manifiesta. Esta fase implica que el que se preocupa se interesa por llevar a cabo acciones dirigidas a satisfacer la necesidad percibida, sin realizar aún algún tipo de acción diferente a entablar el diálogo con el otro. Este diálogo permite la alteridad y el reconocimiento de la diferencia y

da apertura a un pensamiento crítico y autónomo de ambas partes. El objetivo del diálogo es la negociación sobre la interpretación de la necesidad percibida y el establecimiento de acuerdos sobre los posibles actos de cuidado. Este diálogo no se traduce, necesariamente, en una práctica de cuidado porque puede llevar a concluir incluso que quien percibe la necesidad es incompetente para el cuidado requerido.

- *Dar cuidado*: en esta fase se llega al acto de cuidado como una o varias acciones que satisfacen (o contribuyen a la satisfacción de) las necesidades dialogadas en el encuentro con el otro. Esto, por lo general, implica trabajo físico de proximidad entre las partes para llevar a cabo la acción acordada en el diálogo.



- *Reciprocidad del cuidado*: la cuarta fase del cuidado supone que quien lo recibe responderá a esta interacción, pues no se trata de un proceso unidireccional (Figueroa y Flores, 2012)³. Esta fase representa la respuesta de la persona que recibió el cuidado, y va más allá de acciones mínimas como el agradecimiento, las muestras de afecto o incluso «devolver el favor».
- La reciprocidad en el cuidado es la conciencia de que un sujeto es dador y receptor al mismo tiempo. Por lo tanto, quien recibió el cuidado es capaz de generar las mismas tres fases hacia el otro, tanto en otros encuentros, como en el mismo en que recibió el cuidado.

El facilitador entrega nuevamente al grupo las carteleras elaboradas en la actividad 1 y solicita a cada uno revisarlas desde las fases del cuidado que se proponen:



- ¿El cuidado que he recibido en mi vida reconoce mis necesidades? ¿Reconozco las necesidades de quienes cuido?
- ¿He podido expresar lo que necesito a quien me cuida? ¿A quienes cuido les permito expresar lo que necesitan?
- ¿Me imponen cuidado? ¿Impongo cuidado?
- ¿Qué dificultades tengo para establecer relaciones de cuidado bidireccional (con mi familia, pareja, amigos, comunidad educativa)?

Entre las dificultades puede estar:

- ¿Expreso mis necesidades como un ejercicio de manipulación y reclamo con los otros? Es decir, ¿uso mis necesidades como estrategia para construir relaciones agresivas o de tensión con otros?
- ¿Cómo asumo los momentos en los que otros no pueden responder a mis necesidades? ¿Encuentro estrategias para responder a ellas yo mismo(a)?
- ¿Me cuesta reconocer las necesidades de otros y siempre quiero imponer lo que yo creo que necesitan?

Compromiso: cada miembro del *equipo dinamizador* asume el compromiso de no imponer cuidado a otros; al contrario, preguntará: ¿qué necesitas? Cada uno expresará con qué persona lo intentará.

Sesión 3. Identificación y gestión de emociones⁴

Objetivo: reconocer las emociones como parte de la vida cotidiana y la importancia de identificarlas y gestionarlas.

3. Figueroa Perea, J. G., & Flores Garrido, N. (2012). Prácticas de cuidado y modelos emergentes en las relaciones de género. La experiencia de algunos varones mexicanos. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, IV (35), 7-57. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88424573003>

4. Sesión inspirada en CRESE y basada en el material pedagógico de la propuesta «Capacidades y Competencias para la Vida (CCPV)», de Fe y Alegría Colombia.

Actividad	Tiempo	Recursos
Retomar los acuerdos	10 minutos	Octavos de cartulina, marcadores, cinta.
Mi emoción	60 minutos	Tablero, marcadores borrables, borrador de tablero, pliegos de papel, marcadores, cinta.
Danzaremos	50 minutos	Espacio adecuado, computador, sonido, una pista musical, hojas, plumones.

Actividad 1: retomar los acuerdos

Al iniciar la sesión, pregunte a los participantes si recuerdan los acuerdos que se propusieron durante las primeras sesiones. Recordar que estos acuerdos son de equipo y por eso es importante tenerlos siempre presentes.

Actividad 2: mi emoción

Al comenzar esta actividad indique que usted va a poner un tema sobre el cual cada una de las personas del grupo debe compartir sus experiencias, haciendo especial énfasis en las emociones. Asigne un orden de participación en el cual cada uno tendrá dos minutos para hablar hasta que todos los miembros del grupo hayan hablado. Al terminar de dar las indicaciones, dé al grupo la instrucción de comenzar; el/la facilitador(a) contabilizará los dos minutos para avisarles y continuar con la siguiente persona. Los temas serán los siguientes:

- Lo más extremo que he hecho en mi vida.
- Cuando di mi primer beso.
- Una experiencia que me haya hecho perder el control.
- Algo con lo que he llorado mucho.

Cuando hayan terminado, pida a los participantes que compartan qué emociones sintieron mientras hablaban y mientras oían hablar a sus compañeros. Anote en el tablero las emociones que los participantes nombren. Es posible que a algunos participantes se les dificulte nombrar las emociones que sintieron y más bien describan la sensación (que digan, por ejemplo, «Me sentí mal»). En caso de ser necesario, ayúdelos a identificar sus emociones pidiéndoles que traduzcan lo que están comentando en una sola palabra que describa la emoción (por ejemplo, «frustración»).

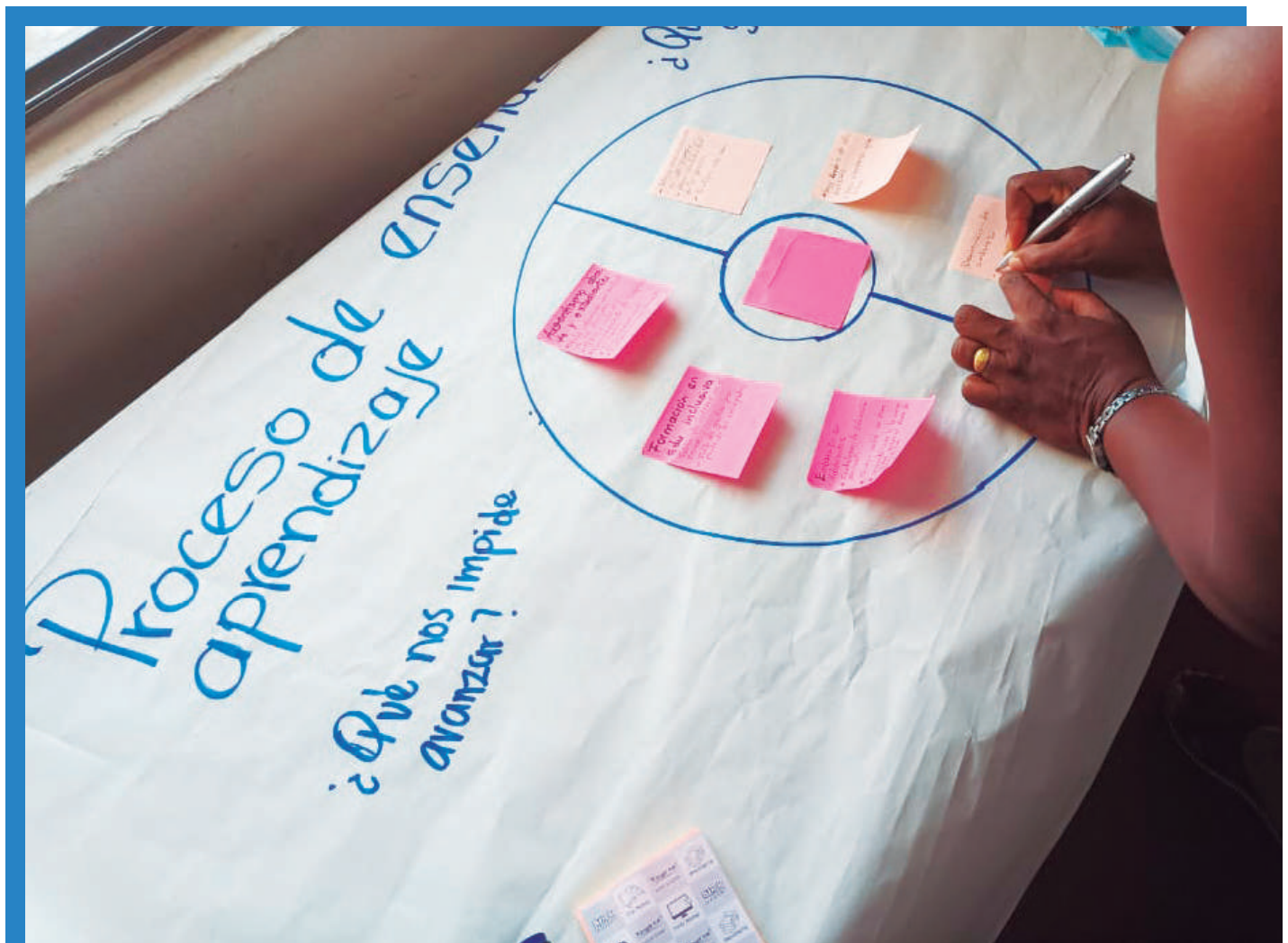
Ahora pregúnteles en qué partes del cuerpo sintieron esas emociones y anote al frente de cada emoción las respuestas de los participantes. Pídales que describan la sensación corporal (por ejemplo, «cosquillas en la cabeza»).

Solicite a los participantes que dibujen su silueta y ubiquen dentro de ella en qué parte se manifiestan sus emociones, según el siguiente listado (indíqueles que para ubicar las emociones piensen en situaciones reales):

- Miedo;
- Tristeza;
- Entusiasmo;
- Vergüenza
- Rabia;
- Orgullo.

Es importante que el facilitador aclare que no hay emociones «negativas» ni «positivas». Las emociones aparecen para mostrarnos valores y principios que son importantes para nosotros, y la manera como respondemos a ellas es fundamental para una mejor relación con nosotros mismos y con los demás.

Con base en las respuestas discuta con los participantes cómo las emociones se manifiestan en nuestro cuerpo de maneras diversas (incluso diferentes para cada persona) y cómo la identificación de estas manifestaciones corporales nos puede ayudar a reconocer qué estamos sintiendo. Por ejemplo, saber que sentir la cabeza caliente, cosquilleo en el estómago y temblor en las piernas es expresión corporal de experimentar mucha rabia o enojo, lo cual nos permitirá identificar nuestras emociones con la suficiente anticipación como para poderlas gestionar y evitar comportamientos indeseados como agredir a otras personas que nos rodean.



Actividad 3: danzaremos

El facilitador invita a los participantes a ponerse de pie, realizar un reconocimiento del espacio, cerrar los ojos y disponerse a mover su cuerpo libremente por todo el salón, guiados por una pista musical. Se realiza 10 minutos de movimiento por el espacio a través de una pista que pasa por diversos géneros musicales.

Al concluir los 10 minutos de danza, el facilitador solicita a los participantes escribir en un (1) minuto emociones, ideas, necesidades y sensaciones percibidas durante el proceso. Acto seguido, activa el diálogo en el grupo mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cómo llegó a la actividad?, ¿cómo se sintió durante la actividad?
- ¿Qué sucedió durante la actividad?
- ¿Es sencillo ubicar y nombrar las emociones?
- ¿Qué le dijo este ejercicio sobre sí mismo?
- ¿Qué reflexión le deja al encuentro con la cotidianidad este ejercicio?

Compromiso: cada integrante asume el compromiso de intentar identificar sus emociones en la vida cotidiana. Por tanto, ¿qué emociones predominan en la relación con tu familia, con tus directivas, pares o estudiantes en la vida cotidiana?

Sesión 4. Reconocimiento de prácticas personales y sistema de creencias⁵

Objetivo: reflexionar y cuestionar las creencias que nos han llevado en algún momento a justificar o legitimar la agresión o el uso de la violencia.

Actividad	Tiempo	Recursos
Argumentemos nuestras creencias	1 hora	Tarjetas impresas

Desarrollo:

Organice a los participantes en grupos, entregue a cada grupo una de las tarjetas indicadas en el anexo 1 (si el grupo es muy grande, repita las tarjetas) y dígalas que cada tarjeta contiene una creencia que tienen algunas personas sobre la agresión y la violencia. Cada grupo deberá escribir en una hoja al menos 3 argumentos contundentes para decir por qué que esa es una creencia falsa.

Cuando hayan terminado, pida a cada grupo que exponga sus argumentos frente a los demás participantes. Dígalas que se imaginen que tienen que convencer al resto del grupo de que la creencia que se les asignó es falsa, así que deben ser lo más persuasivos posible.

Cuando todos los grupos terminen de exponer sus argumentos, pregúnteles a los participantes si después de haber pasado al frente se sintieron más seguros de que la creencia que se les asignó está errada. Cuénteles que, por lo general, cuando tenemos

5. Sesión inspirada en CRESE y basada en el material pedagógico de la propuesta «Pedagogías del Cuidado y la Reconciliación (PCR)», de Fundación para la Reconciliación.

que convencer a otros acerca de una idea, lo que termina pasando finalmente es que terminamos convenciéndonos a nosotros mismos de los argumentos con los que estamos tratando de persuadir a los demás.

Al final, pida a los participantes que ellos mismos traten de identificar alguna creencia que legitime la violencia y que no haya sido discutida.

Anexo 1. Lista de tarjetas.

Si le pegan, no sea pendejo, no se deje. ¡Vaya y le da más duro!
Las personas que ejercen la violencia tienen más poder y son más populares.
Si agredo y me tienen miedo, entonces me van a respetar.
Deberían matar a todos esos criminales y ladrones.
Si lo mataron es porque algo habrá hecho.
Entre más le pega, más se amaña.
Lo que necesita es una buena palmada para que aprenda a respetar.

Sesión 5. La empatía y la ética del cuidado como fortalecimiento de mi ser ciudadano ⁶

Objetivo: Propiciar el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar de los otros comprendiendo y haciendo suyas sus emociones, para construir formas de relacionarnos más solidarias e incluyentes.

Actividad	Tiempo	Recursos
Exploración de nociones y conceptualización	20 minutos	Tablero y marcadores
La historia de Juan Camilo	1 hora y 30 minutos	Carta impresa

Actividad 1: Exploración de nociones y conceptualización:

Quien facilita, pregunta al grupo:

- ¿Qué entienden por empatía?
- ¿Qué han escuchado al respecto?
- Desde lo que saben, ¿en qué situaciones ustedes han sentido empatía⁷ por otra persona?

6. Sesión inspirada en CRESE y basada en el material pedagógico de la propuesta «Capacidades y Competencias para la Vida (CCPV)», de Fe y Alegría Colombia.

7. Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2004). Competencias Ciudadanas: De los Estándares al Aula. Bogotá.

Se hará una lluvia de ideas. Se tomará notas en el tablero, de las respuestas de los participantes. A continuación compartirá el concepto de empatía y se darán ejemplos.

La empatía: “Es la capacidad para sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros. Por ejemplo, alguien demuestra empatía si le duele que otras personas sufran o si se alegra con lo bueno que les pasa a otros.

Esta competencia es fundamental, entre otras razones, porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otras. Si a mí me duele el dolor de otros, es menos probable que yo cause ese dolor. Si lo he causado, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño, por ejemplo buscando el perdón y la reconciliación. Además, si veo a una persona sufriendo, es más probable que sienta compasión y quiera hacer algo por aliviar ese sufrimiento. Por estas razones no es sorprendente que se haya encontrado que las personas que más intervienen para ayudar a otros sienten más empatía y que aquellas que más abusan o maltratan a otros sienten menos empatía.” Chaux, Lleras y Velásquez, (2004)

Actividad 2: La historia de Juan Camilo:

Para comenzar esta actividad, diga a los participantes que supongan que al grupo le llegó una carta de un niño contándoles de algunos problemas que tiene en el colegio. A continuación, proceda a leer la carta:

Hola, mi nombre es Juan Camilo, tengo 12 años y curso sexto grado de bachillerato. Este año he vivido varias situaciones difíciles, he sido agredido por parte un grupo de compañeros, liderado por Yeferson, un niño de 13 años.

Yo tengo una relación muy fuerte con mi abuela paterna, ella me ha acompañado desde que yo era bebé, se llama Magaly. Mi, abuela siempre ha tenido azoteas en su casa, ama las plantas medicinales y realiza remedios, bebidas y ungüentos con diferentes usos y beneficios. A mí eso me ha llamado mucho la atención. Yo considero que soy un niño sensible, reservado, quizá por eso tengo pocos amigos. Me he destacado en las clases de biología y matemáticas. No me gusta jugar fútbol, tampoco con canicas ni carros; lo que yo disfruto es hacer experimentos, construir bombas de agua y objetos que puedan generar movimiento. También me gusta acompañar a mi abuela cuando está en la azotea y aprender de lo que ella sabe de las plantas.

Un día, en el colegio, durante una clase de educación física, nos dividieron para un partido de fútbol, yo fui designado por el profesor Néstor, en el equipo de Yeferson. Inmediatamente él y sus amigos comenzaron a decir: “No profe no, con él, o ella, no, no sabe patear, le gusta andar tocando florecitas, ese no es hombre, nos daña el equipo, cámbielo”. Yo sentí mucha vergüenza, quería salir corriendo.

El profesor les llamó la atención a Yeferson, Daniel y Mauricio, les dijo que se detuvieran y no me dijeran esas cosas. Pero durante el partido, en repetidas ocasiones, Mauricio me lanzaba el balón con mucha fuerza, dirigido a mi estómago... me pegaron varios balonazos de manera intencionada. Cuando se estaba acabando el partido, yo me sentía muy muy mal. Estaba muy frustrado, con rabia por tantas agresiones. En ese momento, Daniel, me gritó “niña aprenda

a jugar fútbol, aprenda a patear, deje de estorbarnos”, entonces ya no pude soportar más, me lancé sobre él y le pegué un puño. Ahí llegaron Yeferson y Mauricio y me golpearon muy duro.

Yo estoy muy cansado, mis notas han empeorado y ya no quiero ir más al colegio. Mi abuela me dice que de pronto ustedes pueden ayudarme, no sé, pero por lo menos quería contarle a alguien más lo que me está pasando.

Muchas gracias por escucharme.

Juan Camilo.

Posteriormente, entregue a los participantes una hoja blanca y dígales que cada uno va a escribirle una carta a Juan Camilo, donde deberán incluir (escriba los tres puntos en el tablero):

- Una descripción de qué emociones sintieron al conocer su historia
- Si han tenido alguna situación en la que se hayan sentido parecido a como se siente Juan Camilo.
- Algunas sugerencias de qué podría hacer

Cuando hayan terminado de escribir la carta, invite a algunos participantes para que de manera voluntaria la lean. Pregunte a cada persona después de leer su carta:

- ¿Qué emociones sintió mientras la escribía?

4. Separe el tablero en tres columnas diferentes; mientras los participantes vayan leyendo sus cartas y respondiendo las preguntas, diligencie cada columna de acuerdo a las siguientes instrucciones:

a. **Primera columna:** escriba acá las **emociones** que hayan sentido los participantes al escribir la carta a Juan Camilo.

b. **Segunda columna:** escriba entre comillas frases que los participantes hayan escrito en

sus cartas que estén orientadas a validar las emociones de Juan Camilo (por ejemplo, “entiendo que te sientas así”), a **demostrarle que se pusieron en su lugar o que sintieron empatía** por Juan Camilo (por ejemplo, “me sentí muy triste cuando leí tu carta...”, “yo también me hubiera sentido así si estuviera en tu situación”, “a mí también me pasó algo parecido y sé cómo te sientes”).

c. **Tercera columna:** escriba las **estrategias que** los participantes **le hayan sugerido** a Juan Camilo en su carta.

Nota: Esta historia será una oportunidad para problematizar las actitudes sexistas que hay en las escuelas y llevan a la discriminación de los niños y niñas que -independiente de su orientación sexual-, no cumplen con los comportamientos que se les demanda socialmente en función de su sexo biológico (como en el caso de Juan Camilo). Es fundamental que en las Escuelas, se promueva el respeto a todas las maneras de vivir el hecho de ser hombres, mujeres u otras expresiones del género. En la sesión 6 se continuará abordando esto.

Para el cierre, se planteará una reflexión sobre la empatía y se formularán las siguientes preguntas para la bitácora:

- ¿En misálondedeclaseshayestudiantes que sufren situaciones similares a las de Juan Camilo?
- De ser así: ¿de qué manera la Escuela puede ser un espacio de cuidado y afecto para estos niños?
- Para docentes: ¿Qué puedo hacer como docente desde mi rol para hacer la diferencia ante la realidad de estos niños?

Actividad 3: guarda vidas

El facilitador invita al grupo a participar sobre lo que les sugiere la expresión «guarda vidas». Se escuchan atentamente los aportes de los integrantes. Es importante que con el grupo se logre identificar que una persona

«guarda vidas» es aquella comprometida con el cuidado de la vida propia y la vida en su totalidad. Asimismo, que la empatía es la capacidad que nos ayuda a conocer de mejor modo lo que pasa a las demás personas y con base en ello pensar en iniciativas para «guardar», proteger y cuidar de ellas y ellos, los animales y las plantas.

Se organizan grupos de trabajo, donde cada uno elaborará un listado de las características de una persona empática cuyo propósito es guardar la vida en todas sus formas (incluyendo la naturaleza). Se comparten en plenaria y se registran en el tablero.

Con los aportes de los compañeros, cada integrante elaborará su propio símbolo que le identificará como persona empática que «guarda vidas», y elaborará un compromiso personal encaminado a afianzarse como guarda vidas en la cotidianidad.

Una vez terminados los símbolos, se invita a hacer un círculo del cuidado (con la participación de todo el grupo) para compartir los símbolos realizados de manera individual. Cada participante pasa al centro del círculo y expone su trabajo acompañado del compromiso. Como cierre, el facilitador hace una analogía sobre cómo la unión de nuestros símbolos puede hacer una mayor fuerza en el cuidado, en el guardar la vida de todas las personas y de nuestro planeta.

Sesión 6. Convivencia escolar a la luz del enfoque de género⁸

Objetivo: comprender que en la base de muchos conflictos escolares está el entramado de relaciones y el proceso de socialización afectivo-sexual de los niños y las niñas, en el marco del cual se promueve una asociación entre lo atractivo y lo violento.

a) Visualización:

8. Puigvert, L. (2014) Preventive Socialization of Gender Violence Moving Forward Using the Communicative Methodology of Research. *Qualitative Inquiry* 20(7), 839-843.

Actividad	Tiempo	Recursos
Visualización	30 minutos	Hojas blancas y colores
Socialización	20 minutos	
Características femeninas y masculinas	30 minutos	Fichas de cartulina y cinta de enmascarar
Claves conceptuales	30 minutos	Computador y video beam

El facilitador prepara al grupo para hacer este ejercicio indicándole que será la oportunidad para revisar la propia historia. Esta es una oportunidad para identificar algunas razones por las que tenemos ciertas ideas o actitudes sobre el género.

El facilitador comenta a los participantes que se va a realizar un ejercicio de *visualización*, el cual consiste en cerrar los ojos, tomar una posición cómoda, hacer consciencia de la respiración y los sonidos que hay alrededor. Luego contará hasta 5 para llegar a un lugar que sea visualmente agradable: se debe pensar en el olor, los colores, el paisaje u objetos que hay allí. Se da un espacio para la música. Luego se les dice que a medida que se vayan haciendo las preguntas (que van a continuación) van a imaginar o recordar estas situaciones. Es importante hablar despacio y dar tiempo para que vayan pensando en cada una de las siguientes preguntas:

- Recuerde su niñez, cuando tenía 7 años: ¿qué le gustaba hacer?
- ¿Qué juguetes le regalaron?, ¿qué se podía aprender con los mismos?
- ¿Cómo se sentía por ser niño o por ser niña?, ¿era agradable o no?
- ¿Cómo se comportaban los niños o las niñas en su época?, ¿qué hacían?, ¿eran diferentes los comportamientos de niños y niñas?
- ¿Se sentía bien con lo que podía hacer

siendo niño o niña?, ¿o sentía molestia porque a veces no le permitían hacer lo que otras niñas o niños hacían?

→ ¿Qué le decían los adultos que debía o tenía que ser y hacer cuando fuera grande?

→ En su casa, ¿qué hacían los adultos hombres diferente de las mujeres?

Al finalizar la última pregunta, se vuelve a hacer conciencia sobre los sonidos, la respiración y se contará de 5 a 1 para llegar al lugar inicial.

A continuación se entrega a cada persona una hoja blanca y colores o crayolas para que dibuje un símbolo u objeto que represente lo que fue su infancia como niño o niña. Puede ser uno de los juguetes que le regalaron o algo que represente los mensajes recibidos por ser niña o niño.

b) Socialización:

Se conforman grupos de tres personas para que compartan sus dibujos y lo que evocaron en la *visualización*. Después, a cada subgrupo se entregan fichas de cartulina de dos colores distintos (se sugieren blancas y verdes).

c) Características femeninas y masculinas.

Luego se les pedirá que elaboren una lista de las *cualidades y valores* que son considerados por la sociedad como típicamente masculinos y femeninos. Cada cualidad deberá ser escrita en una ficha de cartulina diferente y teniendo en cuenta el color (todos los grupos escribirán las características masculinas en las fichas blancas y las femeninas en las verdes).

Los grupos ubicarán sus fichas en la pared debajo de dos carteles rotulados como «masculino» y «femenino». Con todas las fichas pegadas, el facilitador les pedirá que encuentren las similitudes entre las fichas de la categoría masculino, como también entre las fichas de la categoría

femenino. En el mismo sentido, les pedirá a los participantes que busquen las diferencias entre las dos categorías. Es clave que el facilitador resalte que, debido a las representaciones socioculturales, las características asociadas a la masculinidad hegemónica son el control, la dominación, la rudeza, la agresividad, etc.

Se pedirá a los participantes que den ejemplos de cómo ven esto reflejado en las aulas de clase: ¿quiénes exhiben comportamientos más agresivos?, ¿quiénes suelen ser los estudiantes más admirados o populares? Por otra parte, ¿qué características poseen los estudiantes que tienen menos amigos?

d) Claves conceptuales:

Inmediatamente después se hará una presentación con las siguientes *claves conceptuales*:

→ Múltiples investigaciones han identificado que el origen de una gran cantidad de los conflictos que suceden en la escuela, corresponde al proceso de socialización de las personas, el cual está atravesado por imaginarios y creencias sobre cómo deben ser las relaciones afectivas y la atracción. Diversos estudios indican que una gran mayoría de problemas de convivencia que acontecen en los centros educativos tienen su origen en las relaciones afectivas y sexuales entre chicos y chicas, aunque en muchos casos el profesorado y el conjunto de la sociedad (educadores y educadoras, familiares, etc.) lo perciban como otro tipo de problemáticas (Puigvert, 2014).

En la raíz de la mayoría de los conflictos en la escuela, lo que está por debajo y no se ha visto, es la socialización de modelos violentos que se fijan como atractivos e interesantes configurando así las relaciones amorosas y sociales de la sociedad.

→ En ese sentido, -debido a las representaciones sociales fuertemente instaladas en la cultura-, resulta más atractivo para las relaciones aquello que está asociado con la violencia (la dominancia, la imposición, la rudeza, etc.), mientras que resultan poco seductoras las relaciones que se basan en el cuidado y la igualdad. Por consiguiente, en muchos contextos como las Instituciones Educativas, los/as estudiantes que exhiben comportamientos agresivos, dominantes, ejercen diferentes tipos de violencia con sus compañeros y con sus parejas, resultan siendo los/as más populares, quienes ejercen diferentes liderazgos y generan mayor atracción por parte de sus compañeros/as.

→ Por esto es fundamental tener en cuenta la perspectiva de género a la hora de analizar los conflictos existentes en las escuelas, para que así las estrategias encaminadas a mejorar la convivencia contribuyan a cuestionar los modelos que generan mayor atractivo, esos que promueven patrones de violencia. Así mismo, podemos trabajar para generar interacciones y actitudes igualitarias que construyan otros tipos de relaciones entre los estudiantes y en general entre todos los miembros de la comunidad educativa, ofreciendo ambientes de aprendizaje seguros y con equidad.

→ La socialización preventiva de la violencia de género es un proceso que se lleva a cabo día a día, y como tal, requiere de un ejercicio constante de reflexión y análisis de los conflictos y sus orígenes, así como de los mensajes y dinámicas que los diferentes actores de la comunidad educativa envían a los estudiantes para alejarlos o no de la violencia.

Para el cierre, se pedirá a los participantes que respondan por escrito:

¿qué comprendí con este ejercicio?



Nota: es importante pedir a los participantes que para la siguiente sesión traigan un objeto que les represente lo que significa la justicia.

Sesión 7. Exploración de imaginarios previos sobre justicia e introducción a distintos modelos de justicia ⁹

Objetivo: comprender que hay distintos modelos de justicia y reflexionar sobre la necesidad de que en las escuelas se asuma el modelo restaurativo para que mejoren las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, se prevengan los conflictos y se avance en la construcción de un ambiente escolar democrático.

Actividad	Tiempo	Recursos
Rompehielos: Mi primera travesura	30 minutos	NA
Exploración de imaginarios previos sobre justicia	45 minutos	Objeto que cada persona haya llevado
Introducción a distintos modelos de justicia	45 minutos	Casos impresos

9. Sesión inspirada en CRESE y basada en el material pedagógico de la propuesta «Pedagogías del Cuidado y la Reconciliación (PCR)», de Fundación para la Reconciliación.

Actividad 1: rompehielos «Mi primera travesura»

El facilitador invita al *equipo dinamizador* a pensar en su primera travesura y en qué consecuencias trajo, teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿qué pasó (hecho y consecuencias)?, ¿cómo te sentiste?, ¿qué medidas tomaron las personas implicadas en tu travesura?, ¿qué aprendizajes te dejó la experiencia?

Nota: se hará hincapié en que los participantes pueden sentirse en libertad de decir lo que realmente les dejó la experiencia, sin prevenciones o censura. Invite a dos personas a compartir su recuerdo y proponga una reflexión acerca de los aprendizajes sobre la justicia que nos van dejando las experiencias vitales que tenemos.

Actividad 2: exploración de imaginarios previos sobre justicia

El facilitador pedirá a los integrantes del *equipo dinamizador* que compartan el objeto que trajeron al espacio y formula la pregunta: ¿por qué el objeto que traje a este espacio simboliza la justicia? Si algunas personas no llevan el objeto se les puede dar la opción de imaginarlo y dibujarlo. Se recomienda tomar atenta nota de las distintas intervenciones.

A partir del compartir que realicen los participantes, el/la facilitador(a) debe hacer hincapié en que el objetivo del ejercicio no es juzgar los imaginarios que se comparten para determinar que unos son mejores o más acertados que otros. Por el contrario, el sentido del ejercicio tiene que ver con reconocer que no todos entendemos la justicia de la misma manera y en reflexionar sobre el tipo de creencias que están detrás



de estos imaginarios, pues es evidente que hay unas nociones de justicia más asociadas con el castigo (e incluso con la violencia física: por ejemplo, la justicia como reja), mientras que otras están más asociadas al cumplimiento de la ley (constitución política) o al equilibrio (simbolizado por la balanza).

En este momento es clave que cada uno se pregunte sobre el tipo de factores socioculturales y experiencias personales que han incidido en que entendamos la justicia de una u otra manera. La idea es que cada uno se dé la oportunidad de replantearse o, en dado caso, de afirmar su enfoque de justicia, pensando en qué tanto está conectado con la construcción de la paz.

Actividad 3: introducción a distintos modelos de justicia

El/la facilitador(a) les contará a los integrantes del *equipo dinamizador* que a partir de toda la reflexión que se ha estado hilando a lo largo de la sesión, ha llegado el momento de enfatizar sobre los modelos de justicia: el modelo *punitivo* y el modelo *restaurativo*. Para ello, proyectará el siguiente cuadro comparativo de estos modelos y luego recogerá preguntas y comentarios.

Justicia Punitiva ¹⁰	Justicia Restaurativa
<ul style="list-style-type: none"> →Centrada en el victimario. → Castigo o sanción como objetivo principal. →Cumplimiento de la ley por encima de los sujetos o la comunidad. →Ojo por ojo, diente por diente. →Pregunta: ¿quién fue?, ¿qué castigo le ponemos? 	<ul style="list-style-type: none"> →Centrada en la comunidad (todos los actores alrededor de la situación de ofensa). →Construcción de vínculos o de relaciones. →Reconoce y explicita los principios rotos para su reconstrucción. →Pregunta: ¿qué vínculos/relaciones se rompieron?, ¿qué principio se rompió?

A continuación, se dividirá el grupo en tres subgrupos y a cada uno se le asignará uno de los siguientes casos para que respondan las siguientes preguntas:

- ¿Bajo qué modelo de justicia se abordó el caso en la escuela?, ¿por qué?
- ¿Qué sugerencias le haría a esa escuela para adoptar el modelo restaurativo en ese caso y en adelante?

Caso A

En el grado tercero de la escuela Manuela Beltrán, las estudiantes se quejan de que su compañero Andrés tiene la costumbre de levantarles la falda. La profesora al principio pensaba que se trataba de «un juego de niños», algo común en esa edad, pero ante las quejas de las niñas decidió hablar con Andrés y le exigió que les pidiera disculpas a las niñas y que se comprometiera a no volverlo a hacer. Él así lo hizo, y también les entregó una flor que elaboró con papel seda. Las niñas aceptaron las disculpas.

Caso B

Jorge y Nicolás son estudiantes de séptimo grado que suelen hacerles bromas pesadas a sus compañeros(as) (como esconder los cuadernos, poner ají en las meriendas, meter arañas dentro de los pupitres, etc.). Así, cada semana ocurre algo inesperado que suele causar mucha risa entre los espectadores, pero mucho malestar en las víctimas de estas «pilatunas».

El maestro de matemáticas, que es el director de ese grupo, decide hacer una reunión con todos los estudiantes para hablar acerca de lo que está pasando. Entonces, todos se reúnen y por indicaciones del profesor, de manera organizada, toman el turno de palabra para decir lo que piensan y sienten al respecto. Concluyen que a pesar de lo divertidas que resultan las bromas, es mejor que no se sigan haciendo, pues quienes han sido blanco de estas han sentido angustia, miedo, rabia, etc.

También hacen un acuerdo para que Jorge y Nicolás se disculpen con los(as) compañeros(as) que padecieron sus bromas y les piden que se encarguen de hacer el guion de la obra de teatro que el grupo deberá presentar en la semana institucional. En ese guion deberán plantear los aprendizajes de esa situación. Escriben estos acuerdos en una cartelera y los pegan en un lugar visible del salón.

¹⁰. La versión original de este cuadro hace parte de la propuesta PCR planteada por la Fundación para la Reconciliación. Fue adaptada para esta ruta de clima escolar de Educapaz.

Caso C

En la escuela anexa del municipio de Las Delicias, los maestros estaban preocupados, pues en los baños empezaron a aparecer dibujos de genitales en tamaño grande, acompañados de «frases obscenas».

Un día en la hora de descanso, Luisa, una estudiante de grado décimo, fue sorprendida por el coordinador haciendo estos dibujos. El coordinador y el rector llamaron a los padres de Luisa y les informaron que como lo que su hija estaba haciendo era «un acto contra la moral y las buenas costumbres», y además estaba «vandalizando» los bienes públicos de la institución, sería expulsada por tres días.

Para finalizar, se realiza una plenaria de manera que un delegado de cada grupo exponga el caso y las respuestas a las preguntas. Quien facilite aprovechará el momento para plantear reflexiones a la luz del enfoque de género (por ejemplo, en relación con el caso A, recalcar la importancia de no trivializar los comportamientos que transgreden la intimidad de las niñas).

Sesión 8: Vivencia de prácticas restaurativas informales¹¹

Objetivo: comprender la metodología de las prácticas restaurativas informales y el sentido que tienen para la resolución y prevención de conflictos escolares.

Actividad	Tiempo	Recursos
Análisis de un conflicto escolar	15 minutos	Hojas blancas y lapiceros
Presentación: Las prácticas restaurativas informales.	30 minutos	Computador y video beam
Aplicación de las prácticas restaurativas	30 minutos	NA

a. Análisis de un conflicto escolar

Se pide a los participantes que hagan grupos de tres personas y que conversen sobre diferentes conflictos que hayan ocurrido en las aulas de clase. (Si son padres o madres de familia, se les pedirá que piensen en conflictos escolares de los que hayan escuchado hablar a sus hijos). Se pedirá que piensen en «Situaciones tipo 1»¹² tales como «insultos, golpes y agresiones verbales con contenido sexual, que en ningún caso generen daños al cuerpo o a la salud».

En cada grupo elegirán uno de los conflictos mencionados y escribirán en una hoja lo siguiente: ¿cuál fue el foco del conflicto?, y ¿quiénes estuvieron implicados (responsables y afectados)?

11. Tomado de la Guía No. 5 del Proyecto Justa-Mente, de la JEP y Educapaz (2022).

12. Descritas en la Guía No. 49 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020, pág. 105).

b. Presentación: Las prácticas restaurativas informales.

A continuación se explica el concepto de prácticas restaurativas y se describen las prácticas restaurativas informales (declaraciones afectivas, preguntas afectivas, preguntas restaurativas, pequeñas reuniones espontáneas y círculos como práctica informal).

“Las prácticas restaurativas son formas de relacionarnos que crean un sentido de comunidad, hacen posible la convivencia, previenen el desarrollo de conductas indebidas y, cuando estas se presentan, ofrecen un modo positivo de resolver los conflictos y transformarlos en una oportunidad de crecimiento. En consecuencia, las prácticas restaurativas implican procesos de aprendizaje y toma de decisiones participativas.”

Prácticas restaurativas informales¹³

Declaraciones afectivas (también denominadas Mensajes «Yo»)

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

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

Toda declaración debe tener como fundamento la dignidad y el respeto y debe ser lo más clara, específica y emotiva posible. Tienen tres componentes que responden a las siguientes preguntas:

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

Respuesta típica	Declaración afectiva
<i>Deja de burlarte, Juan.</i>	<i>Me hace sentir incómoda cuando te escucho burlarte, Juan.</i>
<i>Hablar durante la clase es inapropiado.</i>	<i>Me siento frustrada porque siento que no me están escuchando.</i>
<i>No deberías hacer eso.</i>	<i>Me siento triste cuando le dices algo como eso a Elena.</i>
<i>Siéntate y quédate callado.</i>	<i>Me siento enojada cuando hablas y te ríes mientras estoy intentando explicarles algo. Me siento irrespetada.</i>

¹³. Tomado de la «Guía para la implementación de prácticas restaurativas en la escuela», de la Secretaría de Educación Municipal de Santiago de Cali y la Pontificia Universidad Javeriana Cali (2018).

Preguntas afectivas

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

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

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

Preguntas restaurativas

También denominadas por Hopkins como «Indagación Restaurativa», es una secuencia de preguntas abiertas dirigidas a cada parte de un conflicto para explorar el comportamiento de las personas e identificar formas creativas de transformación (...) a algún tipo de situación de aprendizaje.

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

<i>Preguntas básicas para responder a los problemas</i>	<i>Preguntas básicas para ayudar a alguien que ha sido lastimado por las acciones de otra persona</i>
¿Qué sucedió?	
¿En qué estabas pensando en ese momento?	¿Qué fue lo que pensaste al ver lo que ocurrió?
¿En qué has estado pensando desde entonces?	¿Qué impacto ha tenido este incidente para ti y para otras personas?
¿Quién ha sido afectado por lo que has hecho?, ¿de qué manera?	¿Qué ha sido lo más difícil para ti?
¿Qué piensas que debes hacer para que las cosas estén mejor?	¿Qué piensas que debe ocurrir para que las cosas estén mejor?

Pequeñas reuniones espontáneas

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

Según Costello, Wachtel y Wachtel (2009)¹⁴, la última de las preguntas (¿Qué piensas que debe ocurrir para que las cosas estén mejor?) es crítica, porque tiene una naturaleza reintegradora. Los castigos pueden dejar a las personas sintiéndose avergonzadas o con rabia. Al separar lo que se hace de quien lo hizo, estamos diciéndole a la persona que la respetamos, pero que no estamos de acuerdo con su comportamiento.

¡Pide disculpas!

Cuando alguno de los integrantes de la comunidad educativa ha hecho daño a otro integrante, una práctica común es solicitarle que pida disculpas a la persona que ha sido afectada. No obstante, cuando esto se hace sin sinceridad, sin sentirlo, puede causar más daño que reparación. Pedir disculpas sin cambios en el comportamiento crea un vacío para quien las recibe y resentimiento para quien las pide. En esa medida, las disculpas en palabras deben estar acompañadas de disculpas en acciones.

En esa medida, en vez de decirle que pida disculpas, pregunta: ¿qué puedes hacer para que las cosas estén bien? ¿Hay algo más que quisieras decirle? ¿Qué consideras que podría ayudarlo a sentirse mejor? Si esto te hubiera ocurrido a ti, ¿qué hubieras querido que pasara ahora?

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

Círculos como práctica informal

Tuvieron su origen en algunos pueblos indígenas canadienses. Llamados de diferentes maneras (círculos pacificadores [peacemaking circles], círculos de sentencia [sentencing circles] o círculos restaurativos). Según Wachtel, «Un círculo es una práctica restaurativa versátil que puede usarse de manera proactiva, para desarrollar relaciones y generar comunidad o de manera reactiva, para responder a las conductas indebidas, a los conflictos y problemas. Los círculos les dan a las personas la oportunidad de hablar y escucharse unos a los otros en una atmósfera de seguridad, decoro e igualdad. El proceso de los círculos permite a las personas contar todas sus historias y ofrecer sus propias perspectivas» (citado en Pranis, 2005, pág. 8).

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

- Prevenir: construir una comunidad fuerte en el aula y la escuela.
- Dar respuesta: resolver conflictos y abordar asuntos que ocurren espontáneamente.
- Dar respuesta proactiva: anticipar problemas.
- Abordar contenido académico.

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

¹⁴. Costello, B.; Wachtel, J.; Wachtel, T. (2009). The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators. Bethelhem: Internacional Institute for Restorative Practices [Kindle DX version]. Recuperado de Amazon.com

→Las sillas se colocan en un círculo físico, suficientes sillas para todos los miembros participantes sin muebles adicionales que bloqueen a quienes participan. Es mejor sentarse en el suelo si se trata de pupitres.

→Quien facilita se llama el «guardián» y dirige la reunión (puede ser dirigida por estudiantes).

→El guardián hace comentarios introductorios, a menudo incluyendo una discusión de los valores que guían el éxito del proceso. Puede poner por escrito los valores positivos en el piso en el medio del círculo para que todos los participantes lo vean.

→El guardián plantea una pregunta o un tema (del cual depende el propósito del círculo).

→Se introduce y se pasa una pieza de diálogo o tótem, generalmente en sentido horario alrededor del círculo.

→La única persona autorizada para hablar es la persona que tiene la pieza de diálogo (una persona a la vez). Los participantes pueden elegir no hablar si así lo desean.

→Cuando una persona termina de hablar, pasa la pieza de diálogo a la siguiente persona.

→El proceso de pasar la pieza de diálogo alrededor del círculo puede continuar por varias rondas. Como solo una persona habla a la vez, es importante ofrecer a los y las participantes una oportunidad para reflexionar sobre lo que dicen los demás en el círculo.

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

c. Aplicación de las prácticas restaurativas

Luego de esta explicación sobre las prácticas restaurativas informales, el facilitador solicitará que cada grupo elija dos de ellas para que al respaldo de la hoja en la que describieron el conflicto seleccionado, planteen cómo se aplicarían dichas prácticas para el abordaje de dicho conflicto.



Para cerrar, se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué factores facilitan la aplicación de prácticas restaurativas informales en nuestra escuela?
- ¿Cuáles pueden ser factores limitantes para aplicar estas prácticas en nuestra escuela?
- ¿Cómo pueden superarse dichos factores limitantes?

Sesión 9: Gestión de conflictos interpersonales desde un enfoque restaurativo¹⁵

Objetivos:

- Reconocer la importancia de superar el resentimiento y el deseo de venganza cuando hemos sido afectados.
- Reconocer la importancia de reparar los daños cuando hemos afectado a otro.
- Fortalecer nuestras capacidades de gestión de conflictos interpersonales desde un enfoque restaurativo que favorezca la sanación, la reparación y la no repetición.

Actividad	Tiempo	Recursos
Viaje en el tiempo	30 minutos	Hojas blancas y lapiceros
Aprendiendo sobre la reparación	30 minutos	Hojas blancas y lapiceros
Cierre	30 minutos	NA

a) viaje en el tiempo

Primera parte (30 minutos)

El/la facilitador(a) invita a los participantes a que viajen al pasado y piensen en una situación que haya sucedido específicamente con alguien del colegio (compañero, docente, directivo, etc.), con su familia o alguna amistad, y que les haya hecho daño (o sentir mal). Debe ser una situación lo más reciente posible.

¹⁵. Tomado de la sesión No. 3 del Proyecto Justa-Mente, de la JEP y Educapaz (2022).



El facilitador dará un ejemplo real de su propia vida para facilitar el ejercicio.

Invitando a los integrantes a viajar a su propio recuerdo mientras tienen cerrados los ojos, el facilitador debe ir preguntando:

- ¿Qué pasó?
- ¿Quiénes estaban involucrados?
- ¿Qué fue lo que los hizo sentir mal?
- ¿Cómo reaccionaron en ese momento?
- ¿Qué creen que motivó a esa persona para hacer lo que hizo?

El facilitador debe estar muy atento a si alguno de los estudiantes necesita un apoyo de contención emocional en este ejercicio. Luego de una breve pausa, se les pedirá que, manteniendo los ojos cerrados, viajen al futuro. Esta parte será un poco más compleja, por lo cual el facilitador debe asegurarse de que todos entiendan las instrucciones. Los participantes viajarán al futuro y verán dos escenarios:

- En un escenario, ellos toman algún tipo de venganza (por más pequeña que sea)

contra la persona que los afectó o deciden romper el vínculo con esa persona.

→ En un segundo escenario, toman la decisión de superar el resentimiento y el deseo de venganza, e incluso deciden volver a restablecer un vínculo con la persona.

Como última indicación, antes de abrir los ojos, los estudiantes deben reflexionar sobre:

→ ¿Cómo quedó la relación en cada uno de los dos escenarios?

→ ¿Qué ocurrió en el escenario 2 que hizo posible que se superara el resentimiento y se restableciera la relación?

→ ¿Cómo se sintieron en cada uno de los escenarios?

Después de esto, abrirán los ojos y volverán al presente. El facilitador preguntará si alguien quiere compartir su experiencia y sus respuestas con relación *al viaje al futuro*. En caso de que alguno de los participantes que ha compartido su experiencia haya optado por la posibilidad de perdonar como parte del escenario 2, el facilitador resaltaré que esta decisión es personal; igualmente, resaltaré que, aunque sea difícil, existen los siguientes pasos que pueden facilitar ese proceso:

→ Reconocer que me hicieron algo que está mal.

→ Identificar mis emociones.

→ Identificar lo que necesito para poder perdonar.

→ Tomar la decisión de perdonar.

Si algunos de los estudiantes perciben que el mejor escenario sería tomar una acción de venganza, por pequeña que sea, o cortar de manera definitiva el vínculo con la persona que los afectó, invítelos a la siguiente reflexión:

→ ¿Qué tipo de sentimientos generaría en ustedes esta decisión?

→ ¿Qué consecuencias a futuro podría traer a sus vidas?

Nota: para los participantes que opten por el deseo de venganza bajo la noción de que esta genera satisfacción, es importante resaltar que estas acciones alimentan los ciclos de la violencia, y que realmente esta sensación de satisfacción se convierte en algo que nos causa daño. En ese sentido, la invitación es a superar ese deseo de venganza y cortar este ciclo.

Para aquellos integrantes que así lo deseen, invítelos a que escriban una carta dirigida a la(s) persona(s) del colegio que los hicieron sentir mal en el conflicto en el que pensaron hoy, o en otro conflicto de su vida cotidiana. En la carta deben incluir:

→ ¿Qué sucedió?

→ ¿Cómo los hizo sentir?

→ ¿Qué necesitan para sentirse reparados y superar el resentimiento y el deseo de venganza?

→ ¿Qué necesitan para restablecer el vínculo con la persona si este se debilitó?

Es importante que los participantes sepan que no necesariamente tienen que entregar la carta, aunque esto pueda ser una posibilidad a futuro.

b. Aprendiendo sobre la reparación

El facilitador le recordará al equipo que hoy el foco de la reflexión son las prácticas de justicia que están inmersas en nuestras experiencias personales. En la primera parte reflexionamos sobre qué pasa cuando nuestra reacción a las afectaciones se centra en el resentimiento y el deseo de venganza. En esta segunda parte vamos a centrarnos en la siguiente idea: somos responsables de reparar al otro cuando le hemos hecho daño. Es decir, esta vez el foco estará en

la reparación cuando nosotros somos los responsables del daño causado.

Se explica al grupo que hay casos en los que ambas partes tienen responsabilidad y en conjunto buscan *sanar* y *reparar*. También hay casos donde el rol de los actores de un conflicto es distinto: una parte asume el reto de superar el resentimiento y sanar sus heridas, y sobre todo de renunciar al deseo de venganza, mientras que otra debe asumir la responsabilidad y reparar el daño causado. En estos casos, *el perdón* es una opción, pero es, en últimas, una decisión absolutamente personal. Finalmente, si es viable, las partes pueden decidir restablecer el vínculo que se ha debilitado, y así avanzar en un camino hacia la *reconciliación*.

Así como en la primera parte, en esta segunda se debe pensar en un caso de la vida real, pero esta vez pensarán en una situación en la cual sean ellos quienes le hayan causado daño a otra persona. Tal como sucedió en la sesión pasada, en el ejercicio deben enfocarse en una situación con algún integrante de la comunidad educativa (estudiante, docente, directivo, etc.), de su familia o amigos y que haya sido reciente. El facilitador podrá contar una historia personal que sirva de guía.

Se pedirá a los participantes que vayan respondiendo en su mente las siguientes preguntas:

- ¿Qué pasó?
- ¿Cómo se sintieron ante lo sucedido?
- ¿Cuál fue el daño que causaron?
- ¿Cómo crees que se sintió la persona afectada por tus actos?
- ¿Están dispuestos a reparar a la persona afectada?
- ¿Cómo les gustaría reparar a esa persona?

Es importante decirles a los participantes que existen muchas formas de expresar nuestra intención de reparación: un dibujo,

una carta, una canción, un diálogo directo, etc., y que para decidir cuál es la mejor forma de reparar, es bueno primero pensar en cuál fue el daño y no solo en cómo ellos creen que podrían reparar, sino también en cómo creen que la otra persona se sentiría reparada.

Una vez hayan pensado en la forma de reparación que mejor responde al daño realizado, se les pedirá que, siempre y cuando estén dispuestos, la materialicen: es decir, que preparen la carta, la canción, el dibujo, y que planeen bien lo que van a decir.

Es importante resaltar que esto no necesariamente se entregará a la persona, pero que es un ejercicio muy valioso para tener herramientas en un eventual caso futuro. Luego, se pedirá a los participantes que, en la preparación de esta acción de reparación, tengan en cuenta los pasos que facilitan este proceso:

- Asumir la responsabilidad.
- Tener una disposición para reparar.
- Mostrar diferentes formas de reparación.
- Reparar.

En todo caso, si algún participante desea hacer efectivo este proceso de reparación, puede hacerlo, y, si así lo desea, tener apoyo del facilitador para prepararse.

Al finalizar la sesión se les preguntará a los participantes:

- ¿Siempre se puede reparar?
- ¿De qué manera reparar nos ayuda a reestablecer los vínculos con el otro y, en ese sentido, a reconciliarnos?

Cierre (15 minutos)

Se agradece al equipo por la disposición en la jornada y se le invita a compartir cómo se sintieron en esta sesión y qué aprendizajes les dejó.

Luego de escuchar algunas intervenciones, se hará énfasis en los siguientes mensajes fuerza:

→La importancia de incorporar en nuestra vida personal, escolar y comunitaria prácticas de cuidado que nos permiten armonizarnos con nosotros mismos, con los otros y con el territorio del que hacemos parte.

→En esta sesión se trabajaron fundamentalmente los conflictos cotidianos presentes en nuestra vida familiar, social y escolar.

→En las situaciones en las que nos vemos afectados, los seres humanos tenemos todo el derecho de sentir emociones como la rabia y de transitar por sentimientos como el resentimiento y el rencor. Estos son profundamente humanos, y es importante reconocerlos. Por ello, no hablamos de emociones positivas ni negativas, porque todas cumplen una función importante en nuestra vida. Sin embargo, si nos mantenemos aferrados a estos sentimientos —volviéndolos parte de nuestra identidad— y no los gestionamos adecuadamente, pueden hacerle daño no solo a las personas que nos rodean, sino, sobre todo, a nosotros mismos. Por eso, recordando la importancia del cuidado de sí y de otros, es importante que vayamos fortaleciendo nuestras capacidades de superar este tipo de sentimientos.

→Desde Educapaz estamos convencidos de que es fundamental que toda la sociedad colombiana pueda reconocer la importancia de renunciar a los deseos de venganza, pues esto es crucial para romper los círculos de violencia en los que nos encontramos inmersos, tanto en la vida cotidiana como en la vida social y política de nuestro país.

→Al ser capaces de superar el resentimiento y de renunciar a los deseos de venganza producto de una ofensa, podemos concentrar nuestras fuerzas en identificar la forma de ser reparados y comunicarlo a quienes sean responsables.

→Existen situaciones en las que nosotros somos los responsables del daño causado a otros. En estos casos es crucial que podamos reconocer esta responsabilidad y fortalecer nuestra capacidad de empatía: es decir, de ponernos en la piel del otro, que también sufre como yo he sufrido cuando he sido afectado. Cuando somos nosotros los responsables, es crucial que podamos escuchar a quienes hemos afectado y atender a sus necesidades de reparación.

Después de exponer los mensajes, el/la facilitador(a) preguntará al equipo qué relación encuentra entre las ideas de sanación, superación de los deseos de venganza, reparación y el modelo de justicia restaurativa.

Por último, se pedirá a los participantes que, en su casa, antes de la siguiente sesión, trabajen en las dos cartas que se propusieron en esta sesión. Una carta —así sea corta— dirigida a alguien de nuestro entorno cotidiano quien nos haya causado una afectación y una carta dirigida a alguien a quien nosotros le hayamos causado un daño. Para estas cartas, se solicitará a los participantes que, en sintonía con el autocuidado, piensen en conflictos de la vida cotidiana (familiares, sociales y escolares) que no les resulte muy doloroso recordar.

Se resaltaré que la decisión de entregarlas es absolutamente voluntaria y tener en cuenta que todos saldremos beneficiados con el solo ejercicio de realizarlas. El facilitador contará que él también realizará el ejercicio. Si alguien necesita algún tipo de apoyo en su proceso de elaboración de cartas, el facilitador estará a su disposición.

Sesión 10: Reparación y no repetición¹⁶

Objetivos:

→Comprender las relaciones y tensiones entre distintos modelos de justicia a partir de la reflexión sobre nuestras propias vivencias.

→Afianzar nuestra comprensión sobre la importancia de la reparación y la no repetición en las prácticas de justicia.

Actividad	Tiempo	Recursos
Dimensión colectiva del conflicto	45 minutos	Cuento impreso: "Juan y Pedro"
Ahondando en el sentido de la reparación y la no repetición	30 minutos	Audio del cuento: "Tito y Pepita"
Cierre	20 minutos	NA

a) la dimensión colectiva del conflicto (15 minutos)

Invite al grupo a leer el siguiente relato en voz alta:

"Juan y Pedro son amigos. A ambos les gusta el fútbol y han decidido encontrarse hoy con sus amigos y otros compañeros de clase para jugar. Cuando reparten los equipos, Juan y Pedro quedan en dos equipos distintos. Empieza el partido y Juan y Pedro empiezan a discrepar por distintas jugadas; se reclaman airadamente, hasta que Pedro golpea de manera muy violenta a Juan, dejándole muy adolorido. Como Juan no se puede parar, se interrumpe el partido para atenderlo. Unos minutos más tarde, Juan logra pararse y todos están expectantes de lo que hará, si agredirá a Pedro, si le reclamará, si se suspenderá el partido.

¹⁶. Tomado del Proyecto Justa-Mente, de la JEP y Educapaz (2022).



Uno de los jugadores propone suspender el partido. Pedro debe recibir una lección. Otro jugador coincide, resaltando que, si se juega con violencia, no vale la pena jugar, y que es importante que Pedro sepa que no pudieron culminar con el juego por su culpa.

Juan escucha el argumento, mientras evita cualquier confrontación verbal o gestual con Pedro.

Pedro está en silencio, pero ante la propuesta, decide disculparse con su amigo y pide que reanuden el juego, comprometiéndose a no volver a incurrir en ningún acto violento.

Los amigos se abrazan y se dan la mano, aunque Juan aún cojea. Algunos compañeros piden continuar el juego, pero expulsando a Pedro, mientras otros insisten en suspender el partido. Ante la polémica y la falta de consenso, uno de los compañeros dice que Juan debería decidirlo, ya que a él fue a quien agredieron, resaltando que lo que él decida está bien.



Cuando todos esperan que Juan decida expulsar a Pedro como sanción o simplemente suspender el partido, Juan manifiesta que el partido debe reanudarse y que Pedro no debe ser expulsado.

Varios de los jugadores se sorprenden, pero se aprestan a reanudar el partido, esperando que el equipo de Juan decida quién lo va a reemplazar. Sin embargo, Juan indica que tiene algo más que decir: él también va a continuar en el juego. Los compañeros reaccionan con preocupación.

“¡No puedes ni caminar! ¿Cómo vas a seguir jugando? ¡Te harás más daño! ¡Eso sí que no! ¡Se acaba el partido!”, exclaman algunos. Juan insiste y se reanuda el partido.

El equipo de Juan pierde por goleada, todos los goles fueron anotados por el lado de la cancha donde él jugaba. Pedro no celebró ningún gol, se sintió profundamente avergonzado. De hecho, nadie celebró, y todos se fueron en silencio”.¹⁷

17. Autor: Andrés Suárez.

Tras la lectura, el facilitador realizará una plenaria en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo afectó a otros la agresión de Pedro a Juan?
- ¿Cuál es el mensaje que Juan quiso compartir al decidir reanudar el partido?
- ¿Cree que Juan sancionó a Pedro con su decisión de reanudar el partido?, ¿por qué?
- Si estuviera en el lugar de Pedro, ¿qué decisión hubiera tomado?
- Si estuviera en el lugar de Juan, ¿cómo se habría sentido?

Tras escuchar la opinión de al menos tres participantes, haga énfasis en la siguiente reflexión:

Las personas que son víctimas de determinadas situaciones deben tener un lugar central a la hora de expresar qué tipo de medidas les parecen justas para resarcir los daños causados por ofensas menores que ocurren en la cotidianidad. Sin embargo, es importante que siempre recordemos que las situaciones de conflicto y violencia no solo afectan a quien termina siendo víctima directa del hecho, sino que afectan a todo un colectivo: a los ofendidos, a los ofensores y, en general, a todo el tejido de relaciones que se ve golpeado cuando un conflicto escala a expresiones de violencia, por pequeñas que sean.

En el relato en cuestión, la armonía que se vivía en el partido de fútbol y el ánimo de los jugadores se vieron afectadas por lo sucedido. Quizás, a futuro, algunos compañeros de Juan y de Pedro decidan no aceptar una invitación a jugar juntos. O tal vez acepten volver a jugar, pero sientan desconfianza de jugar con Pedro. Cuando nos referimos a que un tejido social se ve afectado, estamos hablando precisamente de las relaciones y dinámicas de un colectivo que pueden verse fracturadas cuando los conflictos no se tramitan de manera adecuada.

b) ahondando en el sentido de la reparación y la no repetición (20 minutos)

En esta parte, la reflexión se centrará en los conceptos de reparación y no repetición. Para ello, invita a los participantes a escuchar la narración del cuento «Tito y Pepita», de Amalia Low¹⁸. Una vez conocido el cuento, presente los siguientes conceptos e invite al grupo a dialogar sobre cómo están presentes en la historia, y a plantear las inquietudes que les generan cualquiera de los dos conceptos.

Reparación

La reparación abarca múltiples miradas, dependiendo del tipo de daño que se haya causado y sobre quién o quiénes recae ese daño. Por ejemplo, si el daño ocurre sobre un objeto o una cosa, con su reparación se buscará devolverlo a su estado anterior. Cuando el daño afecta las relaciones interpersonales, la reparación involucra aspectos que tienen que ver con las voluntades de quienes están involucrados, para que se efectúen las acciones que se requieran para restablecer esas relaciones.

Por otra parte, la reparación también puede ser abordada como parte de los derechos de las víctimas de graves crímenes o violaciones a los derechos humanos. En este marco, implica elementos como los siguientes, de acuerdo con la Ley 1448 de 2011 o Ley de Víctimas (UARIV, 2011):

→ La indemnización o compensación económica que se establece de acuerdo al daño ocasionado.

→ La restitución de los bienes materiales que se hayan perdido a causa del daño.

→ La rehabilitación de la salud mental y física.

→ La satisfacción como medida que

¹⁸. Desde este enlace se consigue el cuento: <https://www.youtube.com/watch?v=FOthCQLtIU>

busca proporcionar bienestar y mitigar el dolor de las víctimas, restablecer su dignidad y difundir la verdad de lo acontecido.

→ Las garantías de no repetición del daño causado.

Lograr una reparación o restauración adecuada de los daños requiere comprender las diferencias entre los distintos tipos de daños causados.

No repetición

No es solo la garantía de que el daño no volverá a ocurrir, también tiene que ver con la transformación de las condiciones o situaciones que propiciaron que el daño ocurriera. Cuando se trata de daños que afectan gravemente la vida de las personas en lo individual y lo comunitario, pero que también abarcan a la sociedad en su conjunto, la no repetición depende del impulso de políticas que contrarresten las condiciones estructurales que posibilitaron la ocurrencia de los daños.

c) Cierre (20 minutos)

El facilitador agradece la participación en la jornada y hace hincapié en las distintas reflexiones por las que han avanzado:

→ Le recuerda al grupo que, suele ser más fácil centrarnos en nuestras propias heridas, emociones, necesidades, pero es crucial fortalecer la capacidad de recordar la dignidad humana que compartimos todos, la vulnerabilidad que nos atraviesa a todos. Cuando tenemos un conflicto con alguien, puede pasar que nos volvamos insensibles frente al dolor y las necesidades del otro, lo cual va a dificultar que nuestras prácticas de justicia conlleven a la restauración de los vínculos.

→ Desde la sesión anterior con el ejercicio de la introspección sobre nuestras prácticas de justicia cuando estamos en la posición de ofendidos y también de ofensores, la idea es reconocer qué retos tengo para poder avanzar hacia una práctica más restaurativa en mi manera de gestionar los conflictos cotidianos. Aquí, lo importante es que este sea un ejercicio de reflexión personal muy consciente y de corazón. Desde Educapaz no nos interesa imponer la apuesta restaurativa, sino brindar espacios de reflexión, diálogo y aprendizaje que permitan que cada quien vaya evaluando qué puede transformar en sus prácticas de justicia para avanzar hacia una cultura de la reparación y la no repetición.

→ Con la historia de Juan y Pedro, nos queda la reflexión de que los conflictos no solo afectan a las personas directamente involucradas, sino a todo el tejido social o comunidad a la que pertenecen. Por eso, recordando la ética del cuidado que revisamos en la sesión inicial, es importante que pensemos en que hay que cuidar también los vínculos que nos permiten sentirnos en armonía con el grupo o comunidad. Precisamente, la justicia restaurativa se preocupa por fortalecer las relaciones y por convertir las situaciones de conflicto en una oportunidad para el aprendizaje colectivo.

→ Aunque en la sesión pasada se habían dado algunas puntadas sobre la importancia de superar sentimientos como el resentimiento y el deseo de venganza, a partir del diálogo sobre el cuento de Tito y Pepita ahondamos en los conceptos de reparación y no repetición.

Sesión II: Herramientas para mapear los conflictos y su abordaje

Objetivo: identificar cuáles son los conflictos (y de qué tipo) que se presentan con mayor frecuencia en la escuela.

Actividad	Tiempo	Recursos
Cartografía de los conflictos escolares	2 horas	Papel bond, marcadores, cinta de enmascarar

a) cartografía de los conflictos escolares

El facilitador conformará grupos de 3 personas quienes deberán pensar en los conflictos que ocurren con más frecuencia en la escuela. A cada grupo se le entregará un pliego de papel bond y marcadores de colores diferentes. Se les pedirá que hagan un mapa/croquis de la escuela. No tiene que ser completo o muy sofisticado, pero sí que contemple los lugares importantes de la misma (por ejemplo: la entrada o portería, la cafetería, la biblioteca, los baños, el patio de juegos, la oficina de rectoría o de coordinación y al menos un salón de clases).

A continuación, cada grupo escribirá en el mapa, los conflictos en el lugar de la escuela donde ocurren. Luego se darán las siguientes convenciones para que las ubiquen en el mapa:



Conflictos en los que se da una situación evidente de violencia verbal.



Conflictos en los que se da una situación de violencia física que no produce daños graves en la víctima.



Conflictos en los que se da, de manera directa o indirecta, una forma de discriminación a una persona o a un grupo por su identidad de género, orientación sexual, identidad étnica o cultural, creencia religiosa o política, etc.



Conflictos en los que se presenta una agresión física que produce daños graves o se presenta otro tipo de delito en la comunidad educativa.

También se les pedirá que encierren en color **rojo** los conflictos que tienen una *frecuencia alta* (ocurren más de tres veces a la semana) y en color **verde** los que tienen una *frecuencia media* (ocurren una vez a la semana o menos), y que escriban frente a cada convención lo siguiente:

- RE: si los responsables son estudiantes.
- RP: si los responsables son profesores.
- RD: si las responsables son las directivas.
- AE: si los afectados son estudiantes.
- AP: si los afectados son profesores.
- AD: si las afectadas son las directivas.

Después se darán tres minutos a cada grupo para que exponga su mapa. Quien facilite llamará la atención sobre los puntos en común que tienen los diferentes mapas y también las novedades y planteará las siguientes reflexiones:

Contrario a lo que muchas veces se piensa, todos los integrantes de la comunidad educativa tenemos algún nivel de responsabilidad y afectación en relación con los conflictos que ocurren en la escuela. Por eso es que somos un tejido social en el que todos, de alguna manera, estamos conectados. Cuando los conflictos no se gestionan de manera adecuada toda la comunidad se ve afectada, no solo los directamente implicados.

Los conflictos hacen parte de las relaciones humanas, y en ese sentido son «normales» o naturales. Lo que no debería sentirse natural es la violencia. Lastimosamente, en Colombia hemos naturalizado la violencia. Incluso, muchas veces no nos damos cuenta de que ciertas prácticas, tales como los comentarios machistas o racistas, o el hecho de anular la voz de alguien, son prácticas violentas.

Haber identificado que en nuestra escuela se presentan diversos tipos de conflictos, y que no somos muy restaurativos, no debe ser motivo de frustración. Por el contrario, si este es el caso, los participantes deben sentirse satisfechos de haber logrado una conversación muy abierta y autocrítica.

Es clave que nos detengamos a pensar qué tanto las medidas de justicia que utilizamos en nuestra escuela son efectivas; no simplemente porque sean claras y se cumplan, sino porque realmente contribuyen a que la comunidad educativa esté mejor, porque se aprende de los conflictos, porque se permite que las personas afectadas sanen y porque las medidas que se toman sirven para fortalecer los vínculos al interior de la comunidad educativa, generando condiciones para que las violencias no se repitan.



TIPO DE CONFLICTO	¿Qué tan frecuente es?	¿Quiénes son responsables?	¿Quiénes se ven afectados?	¿Cómo se maneja en la escuela?	¿El manejo es punitivo, restaurativo, o hay una falta de acción al respecto?	¿Qué tan efectivo es el manejo a la hora de convertir el conflicto en una oportunidad de aprendizaje, y contribuir a sanar heridas, fortalecer relaciones, y avanzar hacia la no repetición de las violencias?
Que implican prácticas de autolesión por parte de los integrantes de la comunidad educativa.						
En los que se da una situación evidente de violencia verbal.						
En los que se da una situación de violencia física que no produce daños graves en la víctima.						
En los que se da, de manera directa o indirecta, una forma de discriminación a una persona o a un grupo por su identidad de género, orientación sexual, identidad étnica o cultural, creencia religiosa o política, etc.						
En los que se presenta una agresión física que produce daños graves o se presenta otro tipo de delito en la comunidad educativa.						

CONVENCIONES:

- NO es frecuente.
- BAJO
- MEDIO
- ALTO

ESTUDIANTES
 DOCENTES
 DIRECTIVOS

ADMINISTRATIVOS
 ACUDIENTES
 OTROS

OMISIÓN
 PUNITIVO
 RESTAURATIVO

POCO
 REGULAR
 BASTANTE

Nota: se invita a hacer uso del recurso «Identificando los conflictos y las prácticas de justicia en mi comunidad educativa», del proyecto Justa-Mente (véase el siguiente diagrama)¹⁹.

Sesión 12. Abordaje de conflictos desde un enfoque restaurativo: VER y SENTIR los conflictos²⁰

Objetivo: identificar los conflictos que afectan la convivencia en el aula de clase y las emociones que suscitan los mismos.

Actividad	Tiempo	Recursos
Recapitulación del proceso vivido	20 minutos	NA
Juego de roles	1 hora	NA

a. Recapitulación del proceso vivido

Se pedirá a los estudiantes que adopten una posición cómoda. Quien facilite hará un recuento de las sesiones vividas durante el proceso formativo, haciendo énfasis en las siguientes ideas fuerza:

19. Tomado del proyecto Justa-Mente, Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y Educapaz (2022).

20. Inspirado en la metodología revisión de vida del Programa Orientación Escolar en Fe y Alegría Colombia

→Recordemos cuando iniciamos este proceso de formación: a lo largo de las sesiones, mediante diversas actividades, tuvimos la oportunidad de explorar diferentes conceptos (por ejemplo, abordamos la *empatía*, esa capacidad para reconocer cómo se sienten las otras personas y que es fundamental para que tengamos mejores relaciones interpersonales).

→También exploramos nuestros imaginarios sobre la justicia: ahora sabemos que la *justicia restaurativa* busca fortalecer las relaciones y convertir las situaciones de conflicto en una oportunidad para que aprendamos conjuntamente.

→Asimismo, reflexionamos sobre la importancia de renunciar al deseo de venganza cuando hemos sido ofendidos; igualmente, reflexionamos sobre el hecho de que todos los conflictos tienen una dimensión colectiva: es decir, que no solo afectan a las personas directamente involucradas, sino a todo el tejido social o comunidad.

→Entonces, teniendo en cuenta que:

a) ahora tenemos una mirada mucho más amplia sobre la justicia

b) sabemos lo que necesitamos transformar para relacionarnos mejor entre nosotros, y

c) ya identificamos los conflictos que hay en la escuela,

En esta sesión hablaremos de los conflictos que estamos teniendo en nuestro salón de clases y luego avanzaremos en la construcción de acuerdos que nos permitan tener una mejor convivencia entre nosotros.

b. Juego de roles

A continuación, se explicará que en este ejercicio habrá 3 roles:

→Moderador: Será el docente y estará encargado de dar el turno de palabra.

→Relator: Tomará nota de los puntos clave de la conversación y de la lista final de los conflictos identificados. Si el relator quiere participar en el diálogo, pedirá el turno de palabra para hacerlo.

→Participantes: Son todos los estudiantes que podrán participar libremente, compartiendo sus puntos de vista.

Luego, se pedirá a todos (estudiantes y docente) que se sienten en círculo de manera que todos puedan verse a los ojos durante la actividad, de esta forma se ubican en condiciones de igualdad para establecer un diálogo.

El docente dirá lo siguiente: «Vamos a pensar cuáles son los conflictos que estamos teniendo en este salón y que afectan nuestra convivencia, es decir, qué es lo que ocurre en el salón entre nosotros que nos hace sentir mal o que no nos deja concentrarnos en clase. Es importante que piensen en los comportamientos más que en los estudiantes que los ejercen, pues acá no vamos a hacer un juicio. Por ejemplo, si lo que me hace sentir mal es que me pongan apodos, eso es lo que voy a comentar al grupo. También será importante que además de decir el conflicto, mencionemos cómo nos hemos sentido cuando eso nos ha pasado o si hemos visto que le ha pasado a otro compañero. Por ejemplo: *“Algo que pasa en este salón es que a algunos niños les pegan. Cuando yo veo eso me siento preocupada y triste”*».

Nota: es importante hacer énfasis en aquellos comportamientos que promueven actitudes sexistas y discriminatorias, y que por lo mismo fomentan la violencia de género.

En este momento el moderador abrirá el turno de la palabra para que los estudiantes participen. El estudiante que tenga el rol de relator estará tomando nota de los conflictos señalados por sus compañeros.

Nota: si algún estudiante al mencionar cómo se ha sentido empieza a llorar, no deberá ser interrumpido. El moderador le recordará al grupo la importancia de desahogar nuestras emociones y la ventaja que como grupo puedan convertirse en un lugar seguro en el que todos pueden mostrar lo que sienten sin ser juzgados ni señalados por eso. Si el estudiante que está llorando lo acepta, uno de sus compañeros puede darle la mano o un abrazo.

La idea es que este ejercicio tenga como producto una lista de los conflictos que más afectan la convivencia escolar, validada por todos los estudiantes. Si bien algunos grupos pueden concluir este ejercicio en una hora, no siempre se logra; así que, si pasado este tiempo aún hay varios turnos de palabra pendientes, se pedirá a esos estudiantes que escriban lo que quieren decir en un cuaderno, para retomarlo en la siguiente sesión. En ese caso, en dicha sesión se reanudará el ejercicio hasta que el grupo sienta que ya han mencionado todos los conflictos existentes.

Para el cierre, quien facilite llamará la atención sobre la importancia de lo que el grupo acaba de hacer, pues el diálogo es la vía clave para convivir mejor, Resaltaré los roles cumplidos por todos, en especial por el moderador y el relator. También les diré que este ejercicio continuará en la siguiente sesión y se convertirá en una práctica habitual que les permitirá mejorar la convivencia y las relaciones en el salón de clase.

Esquema de la ruta «Ver, sentir, actuar y celebrar»



Fuente: Elaboración propia.

Sesión 13. Abordaje de conflictos desde un enfoque restaurativo: ACTUAR Y CELEBRAR²¹

Objetivo: construir acuerdos para abordar de manera restaurativa los conflictos en el aula.

Actividad	Tiempo	Recursos
Construcción de acuerdos	1 hora	NA
Seguimiento de los acuerdos	20 minutos	NA

a) construcción de acuerdos

Se pide a los integrantes del grupo que se sienten en círculo y se les recuerda que se va a retomar lo trabajado en la sesión anterior, pero esta vez será para construir los acuerdos que les ayudarán a resolver los conflictos. Nuevamente, el docente será quien modere la conversación y se pedirá a otro estudiante ser el relator de la sesión.

Antes de empezar a dar el turno de palabra, el facilitador deberá tener en cuenta las características de los acuerdos en *ambientes de aprendizaje dialógicos*:²² Así:

Los acuerdos:

- No promulgarán la exclusión, ni la segregación; fomentarán los derechos y la inclusión.
- Promoverán la equidad de género y la valoración de la diversidad.
- Estarán escritos en un lenguaje cercano y claro que tenga sentido para toda la comunidad y sea fácilmente comprendido.
- Se redactarán en primera persona para que cada estudiante se sienta incluido (ejemplo: «Escucho con atención a mis compañeros cuando intervienen»).

En la redacción de los acuerdos hay que evitar:

- Plantear en negativo (por ejemplo: «No gritar». En cambio, podría escribirse: «Modero el tono de mi voz»).
- Caer en lugares comunes como «Tolerar a los compañeros», pues es una abstracción, no es puntual. Es mejor formular acciones concretas y sencillas (por ejemplo: «Llamo a las personas por su nombre»).
- Formular sanciones como «El que no hace aseo, se queda sin descanso». Se debe priorizar la reparación de la situación y de las personas.
- Abordar situaciones personales (entre dos individuos), sino basarse en problemas que implican a gran parte o a la mayoría del grupo.

Frente a cada situación de conflicto mencionada en la sesión anterior, se establecen consensos con los estudiantes sobre cuál sería un acuerdo que, si se vive en el aula de clase, se evita ese comportamiento; en otras palabras: ¿cuál es el acuerdo que previene el conflicto y que mejora la convivencia escolar?²³

21. Inspirado en la metodología revisión de vida del Programa Orientación Escolar de Fe y Alegría Colombia.

22. Inspirado en las "características de las normas", del Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos del Proyecto Comunidades de Aprendizaje (CREA, 2018). Disponible web en: https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/biblioteca/otras_publicaciones#guias_by_crea

23. En este punto es clave que el facilitador haya realizado una reflexión previa respecto a la violencia basada en género y sobre la valoración de la diversidad sexual, de manera que los acuerdos que se establezcan garanticen el ejercicio de los Derechos Sexuales y Reproductivos, y no se reproduzcan conductas que perpetúen la violencia y la discriminación, ya que pueden estar instaladas en las relaciones cotidianas de los estudiantes.

Es importante que haya consensos en el grupo sobre los acuerdos. En muchas ocasiones se pueden agrupar varios conflictos que se repiten, se consideran similares o que se encuentran contenidos en otros. Por ejemplo:

Conflictos	Acuerdo que agrupa varios conflictos
Golpes entre los estudiantes cuando van por la rampa.	Bajo y subo la rampa caminando y en silencio o conversando en un tono de voz moderado.
Estudiantes que corren y empujan a otros en la rampa.	
Estudiantes que gritan cuando suben o bajan por la rampa al salir a descanso.	
Estudiantes que silban muy fuerte cuando salen por la rampa.	

Así, cada vez que un estudiante proponga un acuerdo, el moderador hará preguntas a los demás para ayudarles a concretarlo, hasta que todo el grupo sienta que el acuerdo definido expresa con claridad lo que necesitan. Por ejemplo: El moderador puede preguntar: “¿Estamos de acuerdo con lo que nos acaba de proponer Juan?, ¿alguien tiene una idea diferente? ¿Nos sentimos conformes con la manera como está redactado este acuerdo?”, etc.

En la Institución Educativa Rural Altavista, sede Vega Grande²⁴, los estudiantes de primaria identificaron algunos conflictos y se establecieron acuerdos junto con la profesora para cada uno de ellos. Estos son algunos ejemplos para ilustrar el proceso:

Conflictos	Acuerdos para prevenir el conflicto
Los estudiantes se dicen groserías.	Voy a tratar con cariño y ternura a todos mis compañeros.
Se han presentado situaciones de aco-so por redes sociales.	Todos nos abstendremos de replicar mensajes ofensivos o que expongan la intimidad de alguna persona.
Los estudiantes levantan la falda de sus compañeras.	Voy a cuidar la dignidad y la integridad de todas las compañeras.
Los estudiantes se dicen apodos.	Solo llamaré a mis compañeros por su nombre.
Los estudiantes toman las cosas prestadas sin permiso y las esconden.	Vamos a pedir las cosas prestadas y devolverlas con cuidado para que no se dañen.

Cuando se cuente con consensos en el grupo sobre los acuerdos, estos se escribirán en una cartelera que se ubicará en un lugar visible de salón.

Nota: semanal o quincenalmente se destinará una hora para que el grupo revise el cumplimiento de los acuerdos y la resolución de los conflictos.

b) seguimiento de los acuerdos

Lo que ocurrirá en las siguientes sesiones es que, manteniendo la misma dinámica (estudiantes sentados en círculo, un moderador y un relator), el grupo se reunirá para dialogar sobre el cumplimiento de los acuerdos. Es fundamental que en este espacio

24. Esta Institución Educativa Rural se encuentra ubicada en el municipio de San Luis, Antioquia.

mediado por el diálogo, los estudiantes puedan expresar libremente los conflictos y las situaciones de convivencia que se han presentado durante el tiempo transcurrido desde la sesión anterior.

En este espacio, que es denominado en algunas escuelas como «encuentros dialógicos» o «asambleas de resolución de conflictos», se discute sobre el cumplimiento o no de los acuerdos y las situaciones que lo generaron; el objetivo es llegar a consensos sobre las acciones de reparación a los afectados y los compromisos para que no se repitan. Si se acuerda entre los estudiantes y el facilitador, se pueden definir tareas y acciones específicas para promover que se cumplan los acuerdos infringidos. Después, se toma el turno de la palabra para quienes quieren expresar situaciones que sucedieron durante la semana, ya sea para celebrar una acción que favoreció los ambientes favorables de aprendizaje y convivencia o en la que no se cumplieron los acuerdos y se afectó la convivencia escolar.

Una vez es expresada la situación, se abre el turno de palabra con el objetivo de escuchar los puntos de vista, reconocer lo sucedido y llegar a acuerdos sobre los compromisos y las respectivas acciones de reparación. Algunas IE llevan un formato o un acta de los consensos a los que se llega, con el fin de hacer seguimiento a los compromisos que se van adquiriendo y, de esta forma, retomarlos en el próximo encuentro.

Estos espacios también se destinan para revisar aspectos relacionados con el origen de los conflictos y su vínculo con la socialización preventiva de la violencia de género.

Nota: es importante que estos espacios se mantengan con frecuencia semanal o quincenal, pues esto tiene un efecto preventivo sobre la ocurrencia de futuros conflictos. El hecho de que los estudiantes

sepan que periódicamente tendrán estos encuentros para dialogar, genera una cultura democrática, en la que el diálogo igualitario cobra gran relevancia. De esta manera los estudiantes comprenden que los conflictos pueden resolverse de manera pacífica sin necesidad de recurrir a la violencia.

Sesión 14. Diseño de acciones de sostenibilidad (planeación de talleres réplica para docentes, directivos docentes, familias y aula focalizada con estudiantes).

Objetivo: involucrar a los integrantes del *equipo dinamizador* para que, en clave de sostenibilidad, se apropien de los espacios formativos docentes y directivos docentes.

Se pide a los participantes del *equipo dinamizador* hacer un recuento del proceso de formación que han vivido, con el fin de identificar los principales aprendizajes. A continuación, se socializan las rutas de trabajo propuestas por Educapaz para abordar el clima escolar con: 1) Estudiantes de aula focalizada. 2) Docentes y directivos. 3) Madres y padres de familia y 4) comité de convivencia escolar.

Desde la vivencia de los diferentes espacios de formación facilitados al *equipo dinamizador*, se anima a que sus integrantes (junto con el acompañante) planeen de manera conjunta los espacios de formación docente, con el propósito que, desde la coformación, los integrantes del *equipo dinamizador* se apropien de este espacio de formación que le aporta al *Ser* y al *Saber hacer* desde la dimensión psicoafectiva y relacional.

Finalmente, se procede a planear y alistar los recursos necesarios para la facilitación de los espacios con estudiantes, docentes y familias.

Sesión 14. Iniciativas que nutren el POA en clave del fortalecimiento del clima escolar

Objetivo: generar un plan de acción, de acuerdo con el plan de transformación escolar y el espacio de formación, en clave de fortalecimiento de la convivencia que contribuya de manera transversal al fortalecimiento del proyecto de convivencia de la IE.

Se invita a los integrantes del equipo dinamizador a retomar el plan de transformación y, desde ahí, construir, de manera colectiva, acciones que aporten al fortalecimiento de la convivencia escolar con énfasis en gestión de emociones, conflictos y prácticas restaurativas.

Por último, se procede a construir el plan de trabajo, especificando tiempos, recursos y facilitador.





EDUCAPAZ

Programa Nacional de
Educación para la Paz

RUTA CLIMA ESCOLAR

CON ÉNFASIS EN GESTIÓN DE EMOCIONES Y
CONFLICTOS DESDE PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

Socios



Fundación Escuela Nueva
Volvamos a la Gente

