

PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

PARA LA PREVENCIÓN Y GESTIÓN DE CONFLICTOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo.
Guía de formación
Primera edición: 650 ejemplares
La Paz, 2018
Depósito legal: 4-1-1688-18

Este material se ha desarrollado en el marco del proyecto *Pampahasi RestaurActiva: Protagonismo adolescente juvenil para la prevención de la violencia* que es ejecutado por ProgettoMondo Mlal con el apoyo de Fundación Educo y en alianza con Fundación La Paz para el Desarrollo y la Participación.



La responsabilidad temática de la publicación corresponde a ProgettoMondo Mlal, los contenidos son responsabilidad exclusiva del autor y no representan necesariamente el punto de vista de nuestros socios.

Elaborado por:

Jean Schmitz

Colaboradores:

Rafael Inofuentes, Micaela Román,
Abraham Colque, Nancy Alé y Lastenia Ayaviri

Corrección de estilo:

Lourdes Reynaga

Diseño de tapa e ilustraciones:

Jorge Dávalos

Diagramación e impresión:

Imprenta Cerro Azul S.R.L.



Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento siempre y cuando se cite la fuente.

Nota

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es una preocupación constante de las instituciones y personas que han invertido en la elaboración del presente documento. Sin embargo, a fin de evitar constantes repeticiones para marcar las diferencias de ambos sexos, se ha optado por el uso genérico clásico recomendado por la Real Academia de la Lengua Española respetando así la ley lingüística de la economía expresiva.

ÍNDICE

Presentación.....	7
Prólogo.....	9
Introducción.....	13

PRIMERA PARTE: MARCO GENERAL **15**

1. Objetivos.....	17
2. Los conflictos.....	17
3. Mecanismos alternativos de resolución de conflictos.....	19
4. La justicia restaurativa.....	20
5. De la justicia restaurativa a las prácticas restaurativas.....	21
6. Las prácticas restaurativas en el ámbito educativo.....	22
7. Comparación entre los enfoques punitivo y restaurativo.....	26
8. Características de la práctica restaurativa.....	28
8.1 Proceso justo y respetuoso.....	28
8.2 Ventana de la disciplina social.....	29
8.3 Diálogo restaurativo.....	34
8.4 Afectos y la brújula de la vergüenza.....	34

SEGUNDA PARTE: EL ESPECTRO CONTINUO DE LAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS **41**

9. Prácticas restaurativas informales.....	44
9.1 Escucha.....	44
9.2 Declaraciones afectivas.....	50
9.3 Preguntas restaurativas.....	57
9.3.1 Historia de Juan y Pedro.....	59
9.3.2 Historia de Susana y Roberto.....	61
9.4 Pequeña reunión restaurativa espontánea.....	62
9.4.1 Ejemplo de una pequeña reunión restaurativa.....	63
10. Prácticas restaurativas formales.....	64
10.1 Círculo restaurativo.....	64
10.1.1 Círculos proactivos – preventivos, reactivos o de respuesta.....	66
10.1.2 ¿Por qué los círculos?.....	70
10.1.3 El objeto de diálogo.....	72
10.1.4 Tipos de círculos.....	74
10.1.5 El círculo como ritual.....	82
10.1.6 Proceso del círculo.....	86

10.1.7	Factores y condiciones que contribuyen a lograr círculos exitosos.....	86
10.1.8	Rol del facilitador de círculos restaurativos.....	87
10.1.9	Preguntas frecuentes sobre la facilitación de círculos.....	89
10.1.10	Algunas recomendaciones sobre círculos restaurativos.....	95
10.2	Reunión restaurativa.....	97
10.2.1	Condiciones para desarrollar una reunión restaurativa.....	98
10.2.2	Derechos, necesidades y oportunidades de la víctima, victimario y comunidad de apoyo.....	99
10.2.3	Proceso de la reunión restaurativa.....	101
10.2.4	Rol del facilitador durante la preparación de la reunión restaurativa.....	102
10.2.5	Aspectos importantes durante la fase de preparación.....	102
10.2.6	Información previa para una reunión restaurativa.....	105
10.2.7	Errores frecuentes durante la fase de preparación de una reunión restaurativa.....	105
10.2.8	Rol del facilitador durante la reunión restaurativa.....	106
10.2.9	¿Quién es apto para facilitar una reunión restaurativa?.....	107
10.2.10	Plan de asientos en la reunión restaurativa.....	107
10.2.11	Desarrollo de la reunión restaurativa.....	109
10.2.12	El guion del facilitador.....	109
10.2.13	Respondiendo a sorpresas y problemas durante la reunión restaurativa....	120

TERCERA PARTE: ANEXOS

123

1	Ejemplos de declaraciones afectivas.....	125
2	Preguntas para círculos restaurativos.....	127
3	Ficha círculo restaurativo.....	138
4	Círculo violencia entre pares.....	140
5	Dinámicas rompehielos.....	141
6	Lista de actitudes deseables para participar en los círculos.....	143
7	Temas para abordar en círculos.....	144
8	Problemas para abordar en círculos.....	146
9	Lista de verificación para el facilitador para la preparación de la reunión restaurativa.....	147
10	Guión del facilitador para reunión restaurativa.....	148

BIBLIOGRAFÍA

151

ENLACES WEB

152

NOTA PARA EL LECTOR

A lo largo de esta guía, se usan repetidamente términos ligados directamente a la temática abordada. Queremos señalar a los lectores que somos conscientes de la importancia de la igualdad de género, sin embargo, con la intención de no sobrecargar la guía y facilitar su lectura, se han utilizado únicamente términos en masculino, como: ofensor, profesor, estudiante y no ofensora, profesora y alumna. Cabe aclarar que cada vez que usamos estos términos, nos referimos a ambos sexos.

Los términos “víctima” y “ofensor” no tendrían que ser usados, pues tienen cierta denotación despectiva. Sin embargo, esta guía sería inmanejable si se refiriese en cada oportunidad a “la persona que resultó herida” y “la persona que causó el daño”. Por ello, seguimos usando estos términos. No obstante, es importante señalar que los facilitadores de círculos y de reuniones restaurativas nunca deben usar los términos “víctima” y “ofensor” con los participantes pues podrían sentirse estigmatizados. Los facilitadores deben referirse a las personas por sus nombres reales siempre que sea posible.

El término “punitivo” se entenderá desde su raíz etimológica que significa: “relacionado al castigo” y no así desde su concepción coloquial en el ámbito penal y de la justicia ordinaria, esto para evitar la confusión de la aplicabilidad de las prácticas restaurativas. Finalmente, los términos “incidente” y “ofensa” se usan en la guía de forma intercambiable. En realidad, para algunos casos y contextos, el término “ofensa” puede parecer extremo o legalista. Por el contrario, para otros casos y situaciones, el término “incidente” puede parecer que minimiza la gravedad del hecho. Hemos usado uno y otro con base en nuestros propios criterios, tal como deberán hacerlo los facilitadores.

PRESENTACIÓN

El conflicto está presente en nuestro diario vivir. Todos y todas, en diferentes momentos y diferentes escenarios, nos enfrentamos a él y al reto de resolverlo.

Pero ¿qué entendemos por conflicto? El conflicto como tal, no puede ni debe ser equiparado a la violencia, por tener un alcance y efectos diferentes. Aunque es cierto que, de no atenderse a tiempo, con mecanismos que atiendan las necesidades e intereses de los involucrados, el conflicto puede escalar y derivar en situaciones de violencia mucho mas complejas.

Los y las adolescentes, y las comunidades educativas de las que son parte, no están exentas de los conflictos. La norma marco de educación, Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, establece que la educación es promotora de la convivencia pacífica, contribuye a erradicar toda forma de violencia en el ámbito educativo, para el desarrollo de una sociedad sustentada en la cultura de paz, el buen trato y el respeto a los derechos humanos individuales y colectivos de las personas y de los pueblos.

Por su parte, la Ley 548, Código Niña, Niño y Adolescente instruye a los miembros del sistema educativo a desarrollar e implementar medidas de no violencia para resolver las tensiones y conflictos emergentes y que se elaboren planes de convivencia pacífica y armónica acorde a la realidad a fin de prevenir, detener y eliminar toda forma de violencia en la comunidad educativa.

Estos mandatos legales requieren de estrategias concretas para dar respuesta práctica a cómo cada comunidad educativa puede prevenir que se sucedan los conflictos o responder, desde un enfoque pedagógico, cuando ya ocurren.

En ese escenario, surge la propuesta del enfoque restaurativo como mecanismo de respuesta, con una mirada tanto proactiva como reactiva ante el conflicto, buscando reestablecer las relaciones dañadas o rotas a causa de un conflicto, a partir de la responsabilización y participación activa de todos los involucrados.

El proyecto Pampahasi RestaurarActiva, es una primera experiencia, concreta y estructurada, de traspasar las prácticas restaurativas a la comunidad educativa, incluyendo este enfoque en los Proyectos Sociocomunitarios Productivos de las unidades educativas, a solicitud de ellas mismas, desde el protagonismo de sus propios miembros, para la resolución de los conflictos. Es una propuesta para transformar las relaciones al interior de la unidad educativa, coadyuvar la elaboración de los planes de convivencia armónica y pacífica y brindar herramientas efectivas para la prevención de la violencia.

EL proyecto ha contado con el apoyo, orientación y capacitación del experto en prácticas restaurativas, Jean Schmitz, quien, con el apoyo de todo un equipo local, ha desarrollado la Guía de Formación “Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo”, documento adaptado y contextualizado a partir de la experiencia de trabajo en Bolivia.

Esta Guía es un instrumento de apoyo y consulta para aquellas personas que han sido parte de los procesos de formación en el enfoque restaurativo, desarrollados por el mismo Jean Schmitz en el marco del proyecto, a fin de que continúen promoviendo, en sus entornos más cercanos, las prácticas restaurativas.

Si bien se ha priorizado en esta etapa la implementación del enfoque restaurativo en la comunidad educativa, todos los espacios donde existan relaciones entre personas son escenarios óptimos para utilizarlo como instrumento para la resolución de conflictos y prevención de violencia.

La Guía nos permite revisar desde lo conceptual lo que son las prácticas restaurativas, que tipos existen y que condiciones mínimas se requieren para su implementación, avanzando en su segunda parte a ejemplos y propuestas más prácticas que orientan su implementación misma.

Estamos seguros de que esta iniciativa aportará a generar evidencia en cuanto a la factibilidad y pertinencia de utilizar el enfoque restaurativo para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de toda forma de violencia. Al mismo tiempo, ratificamos nuestra convicción de que toda solución, toda respuesta a situaciones de conflicto o incluso violencia, debe construirse a partir del protagonismo de los miembros de una comunidad, promoviendo una verdadera cultura de paz.

Estamos seguras, como organizaciones, que se ha dado el paso inicial para un proceso de réplica a otras comunidades educativas, que encontrarán en las prácticas restaurativas, una herramienta efectiva para construir comunidades libres de toda forma de violencia.

Invitamos a quienes tengan la oportunidad de tener este documento en sus manos a convertirlo en una verdadera herramienta transformadora.

Lorenzo Leonelli
Director Nacional
Fundación Educación y Cooperación EDUCO

PRÓLOGO

No podemos proseguir el camino de la prevención de la violencia, particularmente en el ámbito educativo sin que contáramos con una propuesta del peso académico, de la consistencia teórica y metodológica como la que tenemos entre manos.

La urgencia de mayor rigor y riqueza conceptual, de renovación e innovación metodológica, son condiciones imprescindibles para encarar y abordar el fenómeno de la violencia y de disminuir el riesgo de abordarlo de manera errática en el campo de la educación.

Muchas son las limitaciones y vacíos que cotidianamente experimentamos en el conocimiento y prácticas sociales, referidas a la prevención del comportamiento violento de adolescentes y jóvenes. Los planes y/o programas desarrollados hasta hoy, indudablemente se constituyen en experiencias interesantes y aportan aspectos importantes para la comprensión y el tratamiento del fenómeno, pero son insuficientes. Se carece de metodologías sistematizadas que sean portadoras de un sustento teórico conceptual, consistente y bien logrado. Este texto llena un vacío y abre un panorama en el que se reconoce un horizonte y una posible estrategia preventiva, si se logra comprender que la condición básica y fundamental radica en la participación y compromiso de los involucrados y en la voluntad política de enfrentar la violencia con mayor rigor epistemológico y metodológico.

El texto como “Guía de Formación” tiene un carácter eminentemente didáctico, está muy bien organizado, cuenta con información sistematizada, es consistente desde el punto de vista teórico, utiliza un lenguaje accesible para personas que no tienen una formación académica específica. La propuesta articula e integra de manera coherente diversos aspectos y aportes de la psicología social y de la pedagogía construyendo un todo metodológico sólido y compacto.

Un aspecto central del texto tiene que ver con el tratamiento del conflicto en la vida cotidiana. Históricamente el conflicto ha estado asociado a la violencia, al malestar social, al desequilibrio y al caos, y las formas de su resolución estaban basadas en los esfuerzos por su eliminación y/o neutralización. Los caminos y medios usados con más frecuencia estaban signados por la represión, en el sentido más amplio y el castigo.

Durante un largo periodo, las ciencias humanas y sociales centraron sus esfuerzos en la neutralización del conflicto a partir de la construcción de un amplio espectro de alternativas, orientadas a mejorar, maximizar y potenciar el control social. El control social se encarnaba en procesos de alienación que se constituían en parte fundamental del universo simbólico y estaban sustentados en la educación, la propaganda, la publicidad, la construcción de expectativas, en las normas y costumbres que hacían parte de la convivencia social. Las

ciencias humanas y sociales también contribuyeron significativamente en la construcción de categorías psicosociales, como los roles, las dinámicas grupales orientadas a mejorar y maximizar las formas de liderazgo, etc.

En los tiempos actuales se observa la emergencia de diferentes movimientos y colectivos sociales, que interpelan las normas, costumbres y todas las formas de control social existentes, por lo cual frente a la resistencia de las fuerzas conservadoras, los conflictos afloran con fuerza de distinta intensidad. Por otra parte se coincide en que las diferentes formas de violencia se están manifestando con mayor intensidad en el entramado social, afectando la vida cotidiana de amplios sectores sociales. Es decir, nos encontramos frente a una compleja trama social en la que los conflictos irrumpen con diferente fuerza e intensidad.

En los diferentes entornos sociales, el conflicto es vivido como una “amenaza”, que genera situaciones de riesgo y afecta la estabilidad y status quo. Para el autor del texto, existen otras formas de interpretar y abordar el conflicto, lo cual significa no vivirlo como una amenaza, sino más bien considerarlo como una oportunidad. El plantea “que el conflicto y todo el proceso que conduce a su resolución supone una oportunidad para nuestro crecimiento como personas y sociedades”. “De hecho podemos considerar al conflicto como uno de los motores principales de la transformación social y de nuestro crecimiento como personas maduras. Hay que ver el conflicto como una “crisis” y también como una “oportunidad”.

En ese contexto ya S. Moscovici, renombrado teórico e investigador frente a las conservadoras posturas de la escuela tradicional de la psicología social, planteaba la teoría del “conflicto estructurante”, basado en un nuevo paradigma orientado a recuperar el conflicto como base de la solución del mismo, en la perspectiva de la transformación y el avance. Un hecho fundamental de esta perspectiva es que quienes están involucrados en el conflicto deben ser los principales protagonistas de su resolución, lo cual abre otra dimensión pedagógica en el ámbito educativo que tiene que ver con 2 aspectos centrales; por un lado el protagonismo de los estudiantes en la resolución del conflicto y la elaboración y construcción de alternativas y de formas de solución que en la mayoría de los casos suponen respuestas innovadoras y creativas. Gran parte de las soluciones del conflicto son únicas e irrepetibles, es decir no responden a modelos o medidas rutinarias aplicadas ya con anterioridad. No se recurre mecánicamente, como en el caso de la aplicación del castigo a prácticas usuales y aprendidas por la tradición.

La solución es producto de un proceso altamente participativo y reflexivo, no solo de los involucrados (víctima y agresor), sino del grupo en su conjunto. Todo conflicto tiene su propia historia, responde a motivaciones particulares, involucra a personas distintas con historias de vida diferentes, con mecanismos emocionales particulares, etc., lo cual determinará respuestas también diferentes. Por este hecho, el aprendizaje y desarrollo grupal está caracterizado por respuestas innovadoras y creativas.

El autor pone especial énfasis en diferencias con claridad la esencia de las prácticas restaurativas en la resolución de los conflictos, frente a los enfoques tradicionales y

conservadores basados en la aplicación del castigo en diversos espacios sociales, en los que se trabaja con niños, niñas y adolescentes. En el texto se enfatiza la experiencia que evidencia que el castigo no produce cambios en el comportamiento social de los estudiantes. Cuando las medidas disciplinarias basadas en el castigo tienden a agotarse porque no se alcanzan los resultados esperados, se tiende a aplicar medidas más severas, cuyo efecto inmediato se refleja en el ambiente con una mayor violencia y un clima institucional adverso a la convivencia, el desarrollo social y el aprendizaje.

El autor cita a Braithwaite, criminólogo australiano quien muy acertadamente plantea que si un ofensor o agresor no puede restaurar sus relaciones, buscará nuevas relaciones con otros que también se sienten enajenados (marginados) de la sociedad y se unirá a la subcultura negativa de los malhechores quienes se ven fuera de la comunidad.

En este sentido, en el texto se promueve el desarrollo de prácticas restaurativas como una metodología orientada a la construcción de comunidades educativas basadas en relaciones sociales sólidas y sanas que permiten la constitución de espacios seguros, en los que prevalece el diálogo, se fomenta la responsabilidad y se crean los mecanismos que posibilitan el desplazamiento de las capacidades y potencialidades tanto sociales como individuales empoderando a todos sus participantes.

Otro factor nuclear en la propuesta, radica en la promoción del protagonismo de los estudiantes, en la implementación de las prácticas restaurativas. El protagonismo en este caso supone esencialmente que los estudiantes son escuchados y comprendidos, asumen responsabilidades, deciden, es decir tienen y ejercen poder. Son reconocidos como personas plenas lo cual configura otro tipo de relaciones sociales, cualitativamente distintas, ya que no solo son democráticas e igualitarias, sino que provocan y permite al mundo adulto generar rupturas epistemológicas que permiten relacionarse de manera distinta, propiciando y buscando soluciones con los estudiantes.

Otro aporte significativo en el texto, está referido a la función de los grupos en las prácticas restaurativas. Se reconoce y rescata la enorme potencialidad constructiva de los grupos y se describen de manera didáctica los diversos fenómenos grupales que se desarrollan en la implementación de las prácticas restaurativas, sean bajo la modalidad de los círculos o reuniones restaurativos. En la psicodinámica de los grupos, el autor resalta el carácter central que el diálogo ocupa en el proceso de construcción de las respuestas y soluciones del conflicto. El diálogo implica la construcción de relaciones respetuosas, empáticas que valoran pero también que orientan y promueven la reflexión, ya que juega una función muy importante, porque además incentivan el compromiso, empoderan y permiten el despliegue de capacidades.

Los círculos restaurativos sean estos proactivos-preventivos o reactivos de respuesta, por su estructura, su forma y funcionamiento dinamiza el desarrollo personal de sus participantes al promover la confianza, las relaciones socioafectivas, el empoderamiento, la autonomía que

permite la toma de decisiones, la introspección, la responsabilidad y el autoconocimiento entre otros. Es decir generan e incrementa la capacidad resiliente de sus miembros.

El presente texto es un aporte importante que nos permite comprender que las respuestas a la violencia deben construirse socialmente con los adolescentes y jóvenes. Al tenerlo tan detalladamente desarrollado, es útil no solo para investigadores, sino para docentes de las unidades educativas y estudiantes de las carreras universitarias, como también para personas que esperan soluciones concretas y prácticas y son operadores en el ámbito de las políticas públicas. Por ello este texto reitero, es un aporte relevante para una epistemología y hermenéutica de la prevención de la violencia, al centrarse acertadamente en el enfoque restaurativo, la participación, los grupos y las técnicas descritas.

Dr. Jorge A. Domic Ruiz
FUNDACION LA PAZ PARA EL DESARROLLO Y LA PARTICIPACIÓN

INTRODUCCIÓN

Como padres, madres, estudiantes, educadores y autoridades tenemos nuestras propias nociones y prácticas para prevenir, educar y/o resolver conflictos u ofensas; probablemente el castigo y la sanción han sido los principales recursos con los que contábamos para actuar frente a comportamientos no deseados; paradójicamente, los resultados pueden ser contrarios a los esperados. Hay bastantes evidencias de que actitudes autoritarias, castigadoras y controladoras pueden generar en adolescentes mayores riesgos de conducta antisocial. Diversos colectivos han explorado alternativas para encarar la disciplina en la familia y en las unidades educativas, la resolución de conflictos y la atención a adolescentes con conductas antisociales, nuestra institución ha identificado a las prácticas restaurativas como un modo integral para encarar estas situaciones. Las prácticas restaurativas son un recurso que puede ayudarnos a mejorar las relaciones cotidianas y permitirnos atender los conflictos a través de un proceso de aprendizaje y participación colectiva.

La presente guía parte de la premisa de que las prácticas restaurativas son una forma de pensar y actuar para prevenir y gestionar situaciones de conflicto en diferentes ámbitos: familiar, educativo, judicial, entre otros. Parte del fundamento del enfoque restaurativo está en la práctica de las comunidades indígenas donde se enfatiza la inclusión de las personas que han cometido alguna ofensa y ante todo se busca la reparación del daño, para garantizar la cohesión comunal. En esta ocasión nos focalizamos en las comunidades educativas, un ámbito novedoso para Bolivia que ha sido explorado en otros países mostrando alentadores resultados no solo como propuesta disciplinaria, sino también en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y aprendizaje.

Las prácticas restaurativas nos brindan un enfoque y herramientas para gestionar de forma dialogada y participativa los conflictos y problemas de comportamiento ya que promueve procesos inclusivos y colaborativos de responsabilización, reparación del daño, el restablecimiento de las relaciones y, sobre todo, el protagonismo de las personas involucradas y su comunidad. Así también, hablamos de prácticas restaurativas para la prevención de los conflictos porque se orienta hacia la construcción de un sentido de comunidad y una convivencia armónica, posibilitando una mejor comunicación y espacios para una participación activa de los estudiantes, docentes, personal administrativo y familias, buscando así conexiones en una sociedad que está cada vez más desconectada y redescubriendo esas formas nuevas de convivir en comunidad. Estamos convencidos que las personas que tienen vínculos más fuertes con su comunidad tendrán menos acciones en contra de ella.

El propósito de esta guía es ofrecer un soporte teórico-práctico a todas las personas que han pasado un proceso de formación en prácticas restaurativas para la prevención y gestión

de conflictos; se trata de un soporte que les permitirá promover e implementar de manera efectiva las diferentes prácticas en sus respectivos espacios educativos y trascender hacia otros espacios como su familia, grupo de amigos y comunidad.

La elaboración de este documento estuvo a cargo de Jean Schmitz, un experto facilitador de prácticas restaurativas a quién agradecemos por acompañarnos en este nuevo desafío y por compartir con el equipo del proyecto Pampahasi RestaurActiva durante la elaboración de este material.

En la primera parte de este material se encuentra un marco general que desarrolla el origen, concepto y características de las prácticas restaurativas; un balance necesario que expresa los postulados de los promotores del enfoque restaurativo. En la segunda parte, se aborda las diferentes prácticas restaurativas: declaraciones afectivas, preguntas restaurativas, círculos y reuniones restaurativas; en cada uno se desarrollan conceptos, dinámicas, ejemplos concretos y recomendaciones. Una tercera parte, contiene útiles anexos que ayudarán en el trabajo de facilitadores de prácticas restaurativas.

La presente guía fue impulsada por ProgettoMondo Mlal en el marco del proyecto Pampahasi RestaurActiva: Protagonismo adolescente y juvenil para la prevención de la violencia que cuenta con el apoyo de Fundación Educo y es ejecutado en alianza con Fundación La Paz para el Desarrollo y la Participación.

Estamos seguros que esta guía será útil en la medida en que se convierta en una herramienta cotidiana para el trabajo en el ámbito educativo. Una comunidad educativa restaurativa será un proceso de construcción diario donde se vayan consolidando espacios de participación, interacción y diálogo; en definitiva, dependerá de las personas y de su participación.

ProgettoMondo Mlal

PRIMERA PARTE

MARCO GENERAL

PRIMERA PARTE: MARCO GENERAL

1. Objetivos

La guía persigue los siguientes objetivos:

1. Entender la importancia del concepto de “práctica restaurativa explícita”, así como la de los diferentes elementos que lo constituyen.
2. Aprender a desarrollar y facilitar los procesos restaurativos.
3. Promover y compartir las prácticas restaurativas y su lenguaje con otros, como una forma de desarrollar capacidades.
4. Fortalecer su práctica actual para promover la convivencia; prevenir y atender tensiones y conflictos.

La guía ha sido concebida para que los lectores tengan una comprensión clara y precisa de lo que significa, por un lado, “practicar el enfoque restaurativo” y, por el otro, dominar “los diferentes procesos restaurativos”, es decir, saber implementarlos de forma efectiva tanto en el ámbito escolar como en el comunitario.

Por ello, los lectores encontrarán en esta guía información teórica, así como ejemplos prácticos y comunes del contexto en que habitualmente intervienen. A lo largo de la guía, descubrirán los diversos beneficios y ventajas que proveen las prácticas restaurativas, pero también los límites, dificultades y obstáculos que podrían surgir durante su implementación, así como lo que se puede hacer para prevenirlos y resolverlos.

2. Los conflictos

ALBOAN¹ dice lo siguiente sobre el “conflicto”: “No hay vida social sin conflictos” y esta afirmación se entiende de la siguiente manera: Nuestra sociedad, los grupos y las personas con las que convivimos, se caracterizan por su gran diversidad: de culturas, de formas de vivir y entender el mundo, de intereses, de necesidades, etc. Tal diversidad es una fuente de enriquecimiento para todas las personas que formamos parte de la sociedad. Pero la diversidad es también muchas veces fuente de conflictos.

Se suele decir que el conflicto se produce cuando concurren intereses o necesidades de un grupo de personas, enfrentadas con las de otras, o de unos grupos frente a los de otros,

¹ ONG (Organización No Gubernamental) promovida por jesuitas del País Vasco y Navarra (España), apoya a personas y organizaciones de todo el mundo hacia un horizonte en el que el desarrollo humano, la vida digna y la justicia sean patrimonio de toda la humanidad.

o de cualquiera de estos con quien detenta el poder. Vistas así las cosas, no hay vida social sin conflictos. Estos son consustanciales a nuestra vida y a nuestra convivencia, y evitarlos u ocultarlos solo conduce a complicar aún más su resolución.

Habitualmente, la palabra "conflicto" lleva asociada connotaciones peyorativas. Seguramente esto es debido a que solemos identificarla con "violencia". Es cierto que en ocasiones la violencia es la negación del conflicto, en la medida que pretende eliminar al diferente, negar su humanidad e imponer una falsa solución por la fuerza.



Por lo tanto, hay que distinguir claramente “violencia” y “conflicto”. Cuando este último no se afronta, ni se dan los pasos para resolverlo por cauces pacíficos, se desencadena una dinámica de incomunicación, desconfianza mutua, temores y prejuicios que puede culminar en episodios de violencia, especialmente a nivel intergrupar y social. La violencia genera muchas heridas. En el mejor de los casos, heridas en la dignidad y en la autoestima de las personas. En el peor, se lleva por delante la vida de víctimas, para las que ya no habrá posibilidad de buscar otros caminos. Se habrá cometido con ellas una injusticia irreparable.

Sin embargo, hay otra forma de interpretar el conflicto. Y es vivirlo no como una amenaza, sino como una oportunidad. Cuando optamos por medios pacíficos, el conflicto y todo el proceso que conduce a su resolución, supone una oportunidad para nuestro crecimiento como personas y como sociedades. De hecho, podemos considerar el conflicto como uno de los motores principales de transformación social y de nuestro crecimiento como personas maduras. Hay que ver el conflicto como una “crisis” y también como una “oportunidad”.

3. Mecanismos alternativos de resolución de conflictos

Existen varios mecanismos de resolución de conflictos, unos convencionales y otros alternativos (negociación, conciliación, mediación y reunión restaurativa). En los convencionales, los conflictos son gestionados por una persona externa al conflicto. Esta persona se apropia y monopoliza la gestión del conflicto sin haber estado involucrada en ello. En un proceso penal formal, es el tribunal -representado por su máxima autoridad, el juez-, quien tomará la decisión final acerca de cómo “resolver el conflicto”. Mientras tanto, las personas implicadas directa o indirectamente en ese conflicto (ofensor, víctima, familiares, amigos, comunidad) tendrán que aceptar la decisión tomada por esta tercera persona (juez), que le satisfacen o no. Es exactamente proceso en una unidad educativa, cuando el docente, el director o el responsable de disciplina o de convivencia es quien gestiona el conflicto y toma las decisiones finales para resolverlo.

Por el contrario, los mecanismos alternativos de resolución de conflictos ofrecen diferentes posibilidades a las personas envueltas en un conflicto, para participar de forma conjunta y activa en la resolución del mismo, por lo general con la participación de un facilitador. ¡Los protagonistas del proceso son las partes y el facilitador facilita el proceso!

Los mecanismos alternativos de resolución de conflictos son procesos solucionadores de conflictos interpersonales o grupales que se aplican ya sea por sí mismos o por medio de terceros, ejecutados fuera del sistema judicial o de disciplina escolar, refiriéndonos al tema de esta guía. Los mecanismos alternativos son: La negociación, el arbitraje, la conciliación, la mediación y la reunión restaurativa (*restorative conferencing*). Los mecanismos alternativos de resolución de conflictos tienden a enfocarse hacia “un mismo objetivo general”, es decir, a la resolución del conflicto con la participación activa de sus protagonistas, sin embargo, los procesos para alcanzarlo y los resultados derivados de ellos son significativamente diferentes entre un mecanismo alternativo y otro.

4. La justicia restaurativa

La justicia restaurativa es denominada de diferentes maneras, según los autores o el contexto en que se dé. Se ha llamado, por ejemplo: justicia restauradora, justicia reparadora, justicia reintegradora y justicia comunitaria. Sin embargo, todas estas denominaciones tienen ciertos aspectos en común:

- a. Cada una de ellas tiene un enfoque de prevención del delito y de actividades de justicia que explícitamente incluyen en sus procesos a la comunidad, planteándose como objetivo el aumento de la calidad de la vida en la misma.
- b. Estos diferentes apelativos comparten un núcleo común por cuanto abordan su resolución desde el nivel comunitario, centrándose en la resolución de los problemas, la reparación de daños y la restauración de las relaciones sociales-comunitarias.
- c. Promueven la participación activa de todas las partes en conflicto.
- d. Promueven una reintegración efectiva de las personas, pese a sus errores, en su comunidad.

La justicia comunitaria² comparte con la justicia restaurativa la preocupación por las víctimas y prioriza las medidas que exigen a las personas que cometieron un delito, la reparación a las víctimas y la restauración de las relaciones, no solo con las víctimas directas, también con la comunidad entera. Como la justicia restaurativa, la justicia comunitaria rechaza el castigo como filosofía sancionadora.

El origen de la justicia restaurativa se remonta a tradiciones muy antiguas en pueblos de países como Canadá, Australia y Nueva Zelanda, entre otros. En estos pueblos la aplicación de justicia, así como la resolución de conflictos eran de interés comunitario, de forma que, cuando uno de los miembros del grupo cometía una infracción al orden establecido, se utilizaban prácticas de diálogo y sanación, ofreciendo un espacio de encuentro a todos los relacionados con el hecho para que tomen parte como sujetos actores en la solución del conflicto. De esta forma, las enseñanzas y tradiciones tribales sintetizan la aplicación de la justicia restaurativa, otorgándole una dimensión cultural y abarcadora: no se centra solamente en el hecho, sino en los daños y las relaciones.

La justicia restaurativa hace eco de las prácticas ancestrales e indígenas empleadas en las culturas en todo el mundo, desde los nativos americanos y la primera nación canadiense hasta las culturas sur americanas, centro americanas, africanas, asiáticas, celtas, hebreas, árabes y muchas otras. Como paradigma más formal, la justicia restaurativa se originó en la década de

² Según Ardila: "Por justicia comunitaria se entiende un conjunto de instancias y procedimientos mediante los cuales, para situaciones de controversia, se regulan los comportamientos legítimos a partir de normas propias de una comunidad o contexto cultural específico. Es administración de justicia desde la comunidad, a partir de sus propias reglas y principios. Es administración de justicia en tanto se desenvuelve en el ámbito de la regulación social: actúa sobre referentes normativos que la preceden y produce mandatos en los conflictos específicos. Es comunitaria en tanto su capacidad regulatoria deriva de dinámicas de identidad y pertenencia a lo mismo" (Ardila, s/f: 2).

los setenta como una mediación o reconciliación entre víctimas y agresores. En 1974, Mark Yantzi, un oficial de libertad condicional, organizó la reunión de dos adolescentes con sus víctimas después de una serie de actos de vandalismo con el objetivo de que acordaran una reparación. La respuesta positiva de las víctimas llevó al primer programa de reconciliación víctima-agresor en Kitchener, Ontario, Canadá, con el apoyo del Comité Central Menonita y en colaboración con el departamento de libertad condicional local (McCold, 1999; Peachey, 1989).

El proceso de justicia restaurativa confronta al infractor, animándole a tomar conciencia y responsabilizarse por sus acciones y por los daños causados a otros. Lo impulsa a comprender las causas y consecuencias de su comportamiento sobre otras personas, la comunidad y él mismo; lo acompaña en la transformación de su conducta, así como en la reintegración en su comunidad.

La justicia restaurativa moderna se amplió para incluir también a las comunidades afectivas, participando las familias y los amigos de las víctimas y los agresores en procesos colaborativos llamados reuniones y círculos. Según McCold y Wachtel (2003), este enfoque en el proceso de subsanación tiene un gran potencial para mejorar la cohesión social, ya que todos y cada uno de los implicados (víctimas, ofensores y comunidad) pueden participar directa o indirectamente en la resolución del conflicto.

5. De la justicia restaurativa a las prácticas restaurativas



Para continuar, es importante que exista claridad en cuanto a “prácticas restaurativas” y “justicia restaurativa”. Según el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP), la justicia restaurativa es considerada como un subgrupo de las prácticas restaurativas. La justicia restaurativa es reactiva, consta de respuestas formales o informales al delito y otras conductas indebidas una vez que estas ocurren. La definición que hace el IIRP de prácticas restaurativas incluye el uso de procesos informales y formales que anteceden a las conductas indebidas, que forjan proactivamente relaciones y crean un sentido de comunidad para evitar el conflicto y las conductas inapropiadas (Wachtel, 2012).

El objetivo de las prácticas restaurativas es desarrollar un sentido de comunidad y manejar el conflicto y las tensiones reparando el daño y forjando relaciones. Este enunciado identifica a dos tipos de enfoques: el primero, proactivo (forjar relaciones y desarrollar una comunidad), el segundo, reactivo (reparar el daño y restaurar las relaciones). Las organizaciones y los servicios que solamente usan el enfoque reactivo sin construir un capital social (red de relaciones), de antemano son menos exitosos que aquellos que también emplean el enfoque proactivo (Davey, 2007).

Hay personas que tienden a ver las prácticas restaurativas como una técnica o estrategia. Otros ven estas prácticas como parte integral de todo lo que hacen. El primer grupo ve las prácticas restaurativas como una nueva “herramienta”, mientras que el último grupo, al cual nos adherimos, considera la práctica restaurativa como su “caja de herramientas” (O’Connell, 2017).

Aunque esta guía se refiere únicamente al ámbito educativo y comunitario, es importante señalar que las prácticas restaurativas pueden ser aplicadas en los entornos siguientes:

- Instituciones educativas, desde los niños en edad maternal hasta los estudiantes universitarios.
- Sistema de justicia penal.
- Comunidad (barrios, grupos religiosos, grupos juveniles, asociaciones, etc.)
- Servicios sociales.
- Lugar de trabajo.
- Familia.

6. Las prácticas restaurativas en el ámbito educativo

Diariamente se producen numerosos y variados comportamientos indebidos por parte de los estudiantes y docentes en las unidades educativas y entre jóvenes en las comunidades. Los de menor gravedad, como los insultos, hurtos, amenazas y pequeñas disputas físicas y verbales, así como leves actos de vandalismo son los más abundantes y frecuentes, mientras que los de mayor gravedad como las peleas violentas, actos de vandalismos mayores, robos

con violencia, acosos escolares, extorsiones, tráfico de estupefacientes y grupos de poder son más escasos, pero por otro lado altamente dañinos. Cualquiera de ellos perjudica de una manera u otra y de un grado u otro el clima, la convivencia escolar y comunitaria, afectando física, material y emocionalmente a todos sus actores: estudiantes, docentes, tutores, educadores, jóvenes, y las familias de manera general.

Para responder a estos actos de violencia, muchas veces los directores de las unidades educativas tienen como única respuesta la sanción para los estudiantes transgresores, que va desde una reprimenda hasta la suspensión de la escuela durante un tiempo determinado. Hasta hace poco, las normas permitían inclusive la expulsión definitiva de los estudiantes responsables de un hecho violento de la unidad educativa.

De manera general, los responsables de unidades educativas no tienen a su alcance mecanismos más positivos y constructivos para prevenir y atender estos comportamientos violentos. A pesar de que están conscientes que las medidas que aplican no resuelven en profundidad, ni a mediano ni a largo plazo, los problemas de violencia, por el contrario, alientan su crecimiento e impacto negativo tanto a nivel individual, interpersonal y colectivo (comunidad escolar).



En la mayoría de los casos, las unidades educativas siguen respondiendo a las conductas indebidas de sus estudiantes mediante el castigo, alimentado la falsa expectativa de que este producirá cambios positivos en el comportamiento de los mismos. Si fuera así, hace tiempo que la convivencia pacífica escolar sería una realidad. Las consecuencias de los castigos, cualesquiera que sean: tareas escritas, asignaciones de escrituras repetitivas, tiempo fuera, prohibición de participación en ciertas actividades, suspensiones y hasta expulsiones del centro educativo, terminan estigmatizando a los estudiantes a quienes se ve y que se ven a sí mismos como los “problemáticos” o los “malos” del salón de clase o de la unidad educativa.

Paradójicamente, cuando un castigo no produce cambios en la conducta de los estudiantes, el sistema disciplinario ordena ser más duros con ellos, infligiéndoles castigos más severos, naturalmente sin conseguir mayor cambio. Estas modalidades tienden a crear un clima creciente de violencia, debido al desarrollo, en el centro educativo, de una subcultura negativa de parte de estos los estudiantes castigados.

La aplicación de una disciplina estrictamente punitiva no ha dado los resultados positivos y duraderos esperados y de ninguna manera es educativa ni preventiva de actos violentos por parte de los estudiantes. Para contrarrestar este enfoque punitivo, se desarrollaron a lo largo de estos últimos años diversos programas y estrategias alternativas, como, por ejemplo: Cultura de Paz, Disciplina Positiva y Comunicación Asertiva. Todos ellos, de alguna manera, han contribuido favorablemente en la promoción de una sana convivencia, incentivando cambios de conductas por parte de los estudiantes y sus docentes.

En el año 2000, una investigación en América Latina y el Caribe³ demostró que el programa de Cultura de Paz contribuye a la aceptación positiva de las normas por parte de los estudiantes, docentes y directores. De la misma manera, el programa de Comunicación Asertiva ayuda al cambio de actitud de los estudiantes, logrando la integración y apoyo mutuo entre ellos, lo cual influye en la disminución de las conductas agresivas. Finalmente, también la Disciplina Positiva tiene como objetivo corregir las conductas inapropiadas a través del autoconocimiento, la auto-disciplina, la responsabilidad, la colaboración y el desarrollo de habilidades para resolver problemas. La disciplina positiva busca educar desde la amabilidad, firmeza y respeto.

En cuanto a las prácticas restaurativas, tema central de esta guía, engloban los diferentes aspectos y peculiaridades de los programas arriba mencionados. Las prácticas restaurativas no son “algo más para poner en el plato”, sino que vienen a ser “el plato mismo” pues son el marco de referencia que nos ayuda a guiar nuestro quehacer y nos ubica en un contexto que refleja un pensamiento y forma generales de ser. Esto se refleja en nuestros valores y en quiénes somos, así como en cómo interactuamos y nos comunicamos con los otros. Las prácticas restaurativas pueden sustentar y sostener todas las otras prácticas, incluida la formación académica (IIRP).

³ Cultura de Paz en la escuela: Mejores Prácticas en la Prevención y Tratamiento de la Violencia Escolar: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0012/001231/123154s.pdf>

Desarrollar e implementar las prácticas restaurativas de manera progresiva y constante dentro de las unidades educativas contribuirá significativamente a:

- Construir, reforzar y mantener relaciones sanas y fuertes entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Crear espacios sanos y seguros de diálogo.
- Promover comportamientos saludables y responsables.
- Reducir los comportamientos violentos e indebidos.
- Fomentar el empoderamiento y liderazgo positivo de todos los actores (estudiantes, docentes, directivos y padres de familia).
- Desafiar con responsabilidad las tensiones y conflictos a través de la reparación del daño y la restauración de las relaciones.
- Disminuir la tasa de abandono y ausentismo escolar.
- Mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, por haber logrado ser más responsables.

Se ha demostrado que las instituciones educativas que solo aplican medidas reactivas para responder a los problemas de violencia, sin desarrollar de antemano un sentido de convivencia comunitaria entre todos los actores, son menos exitosas que las instituciones educativas que también se enfocan en lo proactivo (construir, fortalecer y mantener relaciones entre todos los actores). En este sentido, una de las enseñanzas más importantes de las prácticas restaurativas en las unidades educativas y las comunidades es la promoción del protagonismo juvenil para la implementación de las mismas entre los estudiantes, así como entre los jóvenes y sus comunidades.

Una reunión restaurativa, por ejemplo, puede ser una mejor opción para abordar incidentes y conflictos –no solo entre estudiantes sino también entre estudiantes y docentes– como, por ejemplo: insultos; burlas y bromas pesadas, chismes y rumores, trampas, conductas desafiantes e irrespetuosas, peleas, amenaza e intimidación, violencia de género, discriminación, racismo, xenofobia, acoso escolar, acoso sexual, ciberbullying, vandalismo, hurto, robo, chantaje y extorsiones.

Las experiencias documentadas por expertos en prácticas restaurativas, educadores e investigadores sugieren que, si bien implementar las prácticas restaurativas requiere de más tiempo y dedicación que un castigo inmediato, rinden frutos mucho más duraderos y facilitan el comportamiento y las relaciones positivas, así como el aprendizaje.

Está claro que las conductas incorrectas deben desaparecer y no reproducirse. Sin embargo, lo que debemos cambiar primero, para conseguir un verdadero y duradero cambio de conducta, es el tradicional enfoque punitivo.

7. Comparación entre los enfoques punitivo y restaurativo

La disciplina punitiva, es decir recurrir al castigo para el cumplimiento de las reglas y normas de comportamiento, puede ser dañina e injusta. En este sentido, las prácticas restaurativas ofrecen soluciones esperanzadoras.

Investigaciones realizadas principalmente en países como Nueva Zelanda, Australia y Canadá, donde las prácticas restaurativas se implementan en escuelas y colegios desde varios años, muestran que el enfoque restaurativo ha transformado las actitudes y comportamientos de sus estudiantes, así como ha construido comunidades escolares fuertes y saludables, en las cuales los índices de violencia se han reducido significativamente. Las prácticas restaurativas han demostrado que la mejor forma para resolver los conflictos es alentar a los estudiantes para reflexionar sobre lo que sucede, asumir la responsabilidad de sus acciones y elaborar planes para reparar daños.

La creciente conciencia de que los castigos, como la suspensión y expulsión, solo agravan los problemas en vez de solucionarlos: más violencia, bajo rendimiento académico, apatía de los padres, ha llevado a educadores, docentes y directores a explorar de forma consciente e inconsciente las prácticas restaurativas como alternativa para crear entornos seguros de aprendizaje y apoyo.

En el siguiente cuadro, presentamos una comparación de ambos enfoques dentro del sistema de disciplina y convivencia escolar, para una mejor comprensión del lector.

Enfoque punitivo dentro del sistema de disciplina y convivencia escolar	Enfoque restaurativo dentro del sistema de disciplina y convivencia escolar
El comportamiento indebido, de parte del estudiante, es considerado como un acto que va en contra de la unidad educativa. Es una idea bastante abstracta. Para este tipo de administración de disciplina escolar quien comete un acto indebido debe recibir una sanción por el daño ocasionado. Es el pensamiento del “ojo por ojo, diente por diente”.	El comportamiento indebido, por parte del estudiante, es un acto que va en contra de otra persona u otras personas, miembros de la comunidad educativa por lo que provoca una ruptura de las relaciones, afectando la convivencia en la unidad educativa. Este enfoque considera que para la convivencia, es de vital importancia asumir responsabilidad, reparar los daños causados, restaurar el clima de convivencia que se vio afectado por la conducta indebida y siempre que se pueda lograr la reconciliación entre las partes en conflicto.

Se centra principalmente en establecer la culpabilidad del autor para luego castigarlo. El castigo impuesto al ofensor persigue dos objetivos: 1. Cambiar la conducta del estudiante. 2. Disuadir a los otros/as estudiantes. Es una advertencia a la colectividad educativa: "El que se comporta mal, será también castigado". Los estudiantes castigados son en general marginalizados y etiquetados de "malas personas" e irán buscando agruparse con otros/as que pasan por la misma situación, gestando una subcultura de violencia.	En caso de comportamiento indebido, lo que se busca es que el autor de los hechos comprenda que su comportamiento ha afectado a otros para luego aceptar y asumir su responsabilidad como individuo. La familia como la colectividad educativa tiene también la responsabilidad de apoyar la reintegración del estudiante ofensor dentro de la comunidad educativa (proceso de reintegración). En vez de "culpabilizar para castigar" busca "responsabilizar para reparar los daños y restaurar las relaciones".
Las víctimas pasan muchas veces a un segundo plano, o son ignoradas y a veces hasta re-victimizadas. Los responsables de la disciplina asumen que castigar al ofensor creará cierta satisfacción y una forma de compensación a la víctima. Muchas veces, es lo contrario que se produce ya que sus verdaderas necesidades no son satisfechas, además de tener miedo de una venganza o represalia en el futuro por parte del ofensor y su entorno. Desde un enfoque punitivo las necesidades de la víctima no son consideradas.	Los derechos y las necesidades de todas las partes en conflicto, y especialmente de la víctima, son tomados en cuenta. Las personas que sufrieron el daño (víctimas) son actores centrales en el proceso de resolución del conflicto. Tienen voz y su voz será escuchada. Las víctimas tienen oportunidad de plantear sus necesidades y exigir una reparación de los daños ocasionados por el incidente, y sentir que ha sido reconocido y poder seguir su vida adelante, con más tranquilidad.
El enfoque punitivo se interesa únicamente por el pasado: ¿Por qué te comportaste de tal manera?, generando un sentimiento de culpa. Los responsables de la disciplina se enfocan en el error cometido: ¿Él o ella lo hizo? Lo que importa es la mala conducta, nada importa de saber lo que le ha llevado a comportarse de tal o cual manera.	Si bien es importante que los responsables de convivencia sepan lo que ha pasado, es fundamental interesarse en conocer por qué y pensar en el futuro.

La participación del ofensor en el enfoque punitivo es totalmente pasiva. El ofensor no tiene voz, solo espera que se le dé una sanción. Muchas veces, recibirá esta sanción como algo injusto e inmerecido ya que no habrá tenido la posibilidad de reflexionar sobre los verdaderos daños ocasionados y sus consecuencias. En algunos casos, el ofensor puede considerarse y verse como la “víctima del sistema educativo”, considerado “estudiante problemático” y por ello, estigmatizado.	El enfoque restaurativo empuja al ofensor a participar activamente en el proceso de resolución del conflicto, responsabilizándose. El ofensor debe hacer frente por sus actos, respondiendo a preguntas y escuchando las respuestas de las personas que fueron afectadas. Solo de esta manera, el ofensor podrá llegar a comprender a quiénes y cómo ha afectado a las personas y la comunidad educativa, y por ende asumir su responsabilidad por lo ocurrido y lo que tiene que hacer para corregir las cosas.
En el enfoque punitivo, el conflicto está gestionado solo por los responsables de la disciplina o los directivos. Son ellos quienes toman las decisiones sobre la manera de resolver el conflicto.	Por el contrario, el abordaje y la resolución del conflicto se hace con la participación activa de todas las partes implicadas, directa e indirectamente en el conflicto.

8. Características de la práctica restaurativa

La mayoría de los profesionales que hablan del enfoque restaurativo mencionan de manera variada que es algo que es parte integral de su vida diaria, tanto personal como profesional. Si bien inicialmente el enfoque restaurativo era visto como una estrategia, con el tiempo se ha vuelto parte integral de la práctica. Cuando los practicantes de “prácticas restaurativas” se refieren al enfoque restaurativo mencionan términos en su definición como: relaciones, diálogo, seguridad, daño, reparación y conexiones. Una de las numerosas definiciones que más se relaciona con esta visión es probablemente la de Mark Vander Vennen (Shalem servicio de salud mental, Canadá 2016):

“La práctica restaurativa es una forma de pensar y ser, enfocada en crear espacios seguros para verdaderas conversaciones que profundicen la relación y creen comunidades conectadas y más fuertes.”

La práctica restaurativa explícita está constituida de los siguientes cuatro elementos esenciales

8.1 Proceso justo y respetuoso

El proceso justo y respetuoso responde a una necesidad humana básica. Los estudiantes quieren ser valorados como seres humanos y no como “simples estudiantes”. Quieren que los demás respeten sus conocimientos y experiencias propias. Quieren que sus ideas sean tomadas en serio. Y quieren entender la razón de ser de las decisiones tomadas por las autoridades (docentes y director). Los estudiantes son sensibles a las señales transmitidas

a través de los procesos de toma de decisiones dentro de un aula y escuela. Cuando los estudiantes sienten que una decisión que les afecta ha sido tomada de manera justa, confían y cooperan con las autoridades que tomaron esta decisión. Dicho proceso puede revelar la voluntad de una escuela de confiar en los estudiantes, y considerar sus ideas y experiencia o por el contrario, rechazarlas, sin embargo, dentro de un marco de respeto y argumentación.

Este proceso se basa en tres principios:

Participación – Comprometer a las personas en las decisiones que las afectan, escuchando sus puntos de vista y tomando en cuenta sus opiniones, de forma genuina. La participación recalca la importancia de “ser escuchado y entendido”.

Explicación – Explicar el razonamiento que subyace a una decisión a todos los que se han visto involucrados o afectados por ella.

Claridad de las expectativas – Asegurarse de que todos entiendan claramente la decisión y qué es lo que se espera de ellos en el futuro (Kim & Mauborgne, 1997). El establecimiento de expectativas enfatiza la importancia de procesos respetuosos y colaborativos.

El proceso justo demuestra la modalidad restaurativa (trabajar con) de la ventana de la disciplina social desarrollada en el punto siguiente. Tiene que ver con cómo los líderes manejan su autoridad en todo tipo de profesiones y roles: desde padres y maestros hasta gerentes y administradores.

8.2 Ventana de la disciplina social

La ventana de la disciplina social es un concepto que describe cuatro enfoques básicos para mantener las normas sociales y los límites conductuales. Los cuatro se representan como diferentes combinaciones de un nivel de control alto o bajo y un nivel de apoyo alto o bajo. Un bajo control y un alto nivel de apoyo significan hacer cosas “para” los demás. El alto control y el bajo nivel de soporte resultan en hacer las cosas “contra” los demás. Un bajo control y un bajo soporte significan “no” hacer nada. El dominio restaurativo combina tanto un nivel de control alto como un nivel de apoyo alto y se caracteriza por hacer las cosas “con” las personas, en lugar de hacerlas “contra” ellas o “para” ellas. Las relaciones funcionan mejor cuando establecemos expectativas claras y altas dentro de un contexto de alto apoyo donde la atención se centra en el compromiso, la colaboración y las posibilidades (Wachtel, 2005: 2).

VENTANA DE LA DISCIPLINA SOCIAL

Presión, reglas, límites, expectativas, control

CONTROL

Alto



PUNITIVO

Autoritario
estigmatizador

CONTRA



RESTAURATIVO

Autoritativo
respetuoso

CON



NEGLIGENTE

Indiferente
pasivo

NO



PERMISIVO

Protector
paternalista
muy flexible

PARA

Bajo

APOYO

Alto

Acompañamiento, motivación, orientación, afecto

Análisis de los diferentes estilos de autoridad

¿Qué observaríamos en el aula si el docente practicara un estilo punitivo? y ¿qué resultados probables podríamos esperar de los estudiantes en dicha aula?

a. Practicando un estilo punitivo (Alta firmeza – Alto control / bajo apoyo):

Probablemente observaríamos lo siguiente:

- Una persona sancionadora –castigadora–, a menudo irritada, colérica y que usa en general un tono de voz dominante y amenazante.
- La persona capta y señala principalmente las malas conductas, casi nunca las buenas.
- La persona controla su ambiente bajo la amenaza.
- La persona mantiene altas expectativas de los demás (estudiantes, hijas/os) en cuanto al orden y al comportamiento.

Probablemente obtendríamos los siguientes resultados:

- Aula ordenada, dominada.
- Estudiantes nerviosos, resentidos, disgustados, frustrados.
- Estudiantes obedientes, pero a corto plazo. Difícilmente se obtendrán cambios positivos y duraderos de conducta.
- Un docente angustiado y nervioso (por siempre querer tener el control sobre sus estudiantes).
- Ambiente de trabajo poco expresivo y negativo.

b. Practicando un estilo permisivo (baja firmeza – bajo control / alto apoyo):

Probablemente observaríamos lo siguiente:

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

Probablemente obtendríamos los siguientes resultados:

- Los estudiantes se sienten valorados, apoyados y escuchados.
- El ambiente en el aula es caótico, descontrolado.
- Los estudiantes son conscientes de la debilidad de control del docente y la aprovechan.

- Como hay poca exigencia y expectativas de parte del docente sobre sus estudiantes, la calidad del trabajo es baja.
- Los estudiantes se sienten ansiosos e inseguros.
- Alto estrés laboral del docente que permanentemente trata de controlar su aula, pero con debilidad, y sin percibir cambios positivos y duraderos.

c. Practicando un estilo negligente (baja firmeza – bajo control / bajo apoyo):

Probablemente observaríamos lo siguiente:

- Una persona pasiva, indiferente y desinteresada.
- Una persona que no pone interés en el esfuerzo y la calidad del trabajo de los demás (hijos, estudiantes).
- Una persona que en los ámbitos laborales se encuentra altamente gastada (burn out), estresada o deprimida.
- Una persona que no se percata o simplemente ignora las dificultades académicas y conductuales por las que pasan sus hijos/estudiantes.

Probablemente obtendríamos los siguientes resultados:

- Estudiantes desatendidos, abandonados.
- El ambiente en el aula es manejado por los estudiantes.
- Los estudiantes no se relacionan con el docente; se distancian del mismo pues no se sienten valorados ni apoyados.
- Como no hay control, ni orden, ni apoyo del docente, los estudiantes tratan de llamar la atención a través de conductas perturbadoras y provocativas.
- Los estudiantes se sienten ansiosos e inseguros.
- Alto estrés para el docente.
- Débil aprendizaje por parte de los estudiantes, pocos esfuerzos.

d. Practicando un estilo restaurativo (alta firmeza – alto control / alto apoyo):

Probablemente observaríamos lo siguiente:

- Relación docente-estudiantes positiva, cordial, afectuosa y de apoyo.
- Docente que motiva a sus estudiantes, que les escucha y les considera.
- Sistema de disciplina efectivo y aceptado por los estudiantes.
- Ambiente de trabajo ordenado y efectivo (aprendizaje académico y conductual / desarrollo de competencias y habilidades).

-
- Sensación de valoración, confianza, seguridad y optimismo.
 - Alto nivel de calidad en el trabajo (actividades grupales; participación voluntaria y activa).
 - Alta satisfacción laboral del docente.

Probablemente obtendríamos los siguientes resultados:

- El ambiente en el aula es positivo e integrador.
- Estudiantes motivados, participativos.
- Relaciones positivas, sanas y fuertes entre los estudiantes y entre los estudiantes y el docente.
- Los estudiantes desarrollan trabajo de calidad y en los tiempos exigidos por el docente.
- Estudiantes más responsables.
- Un docente respetado y motivado.

Fuera del ámbito escolar, la ventana de la disciplina social también define las prácticas restaurativas como un modelo de liderazgo para padres en sus familias; administradores y gerentes en sus organizaciones; policías, trabajadores sociales en sus comunidades; jueces y funcionarios en el gobierno.

La hipótesis unificadora fundamental de la práctica restaurativa dice que: “los seres humanos son más felices, más cooperadores y productivos y tienen mayores probabilidades de hacer cambios positivos en su conducta cuando quienes están en una posición de autoridad hacen las cosas con ellos, en lugar de hacerlas contra ellos o hacerlas para ellos” (Watchel, 2011:3). Esta hipótesis sostiene que el modo punitivo y autoritario de hacer las cosas “*contra*” y el modo permisivo y paternalista de hacer las cosas “*para*” no son tan efectivos como el modo restaurativo, participativo, de comprometerse “*con*” (*Íbid*:3).

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

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

8.3 Diálogo restaurativo

Para adoptar las prácticas restaurativas, tenemos que aceptar que el conflicto es parte integral de la vida. Siempre habrá malentendidos, necesidades e intereses que compiten entre sí, y diferencias de opinión. En una escuela, los estudiantes no se comportarán siempre como uno espera. Los docentes tendrán que abordar los conflictos, es parte de su trabajo les guste o no. Las prácticas restaurativas nos ayudan a reconsiderar nuestra manera de pensar para que veamos el conflicto en las unidades educativas como una oportunidad de fomentar el aprendizaje y construir mejores relaciones.

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

El diálogo restaurativo se basa en hacer preguntas restaurativas, las cuales pueden ser de gran utilidad ya que cuando cuestionamos cuidadosamente sobre un comportamiento indebido de un estudiante le damos la oportunidad de examinarlo de manera lógica y determinar su validez o no. Al hacer preguntas, en vez de juzgar o criticar la conducta, empujamos al estudiante a reflexionar en profundidad sobre las consecuencias de sus actos sobre otras personas. Finalmente, “empujamos” al estudiante a descubrir por sí mismo las respuestas esperadas. No hay necesidad de regañarle o hacerle un sermón sobre las consecuencias y los cambios que tiene que hacer. Él mismo lo descubrirá y se hará responsable. Determinar unas cuantas preguntas oportunas, empoderará al estudiante al darle la oportunidad y capacidad de encontrar su propio camino y construir el cambio que necesita.

8.4 Afectos y la brújula de la vergüenza

La psicología de los afectos, basada en el trabajo del psicólogo americano Silvan Tomkins, nos ayuda a comprender mejor por qué los seres humanos actúan y responden de ciertas maneras y por qué las prácticas restaurativas funcionan tan bien.

De acuerdo con Tomkins, los seres humanos tienen nueve afectos innatos, los cuales se pueden considerar como la base biológica de nuestras emociones. Cada afecto es sentido dentro de un espectro de leve a fuerte.

- Dos de los afectos, interés-emoción y gozo-alegría, son positivos.
- Sorpresa-sobresalto es un afecto neutro, y su impacto es semejante al botón de reinicio de un ordenador, despejando nuestra mente de lo que habíamos estado pensando y permitiéndole enfocarse en lo que viene.

- Seis afectos son negativos: vergüenza-humillación, aflicción-angustia, miedo-terror, enojo-rabia, disgusto-disolfato. Disgusto y disolfato (esta última palabra fue inventada por Tomkins) no son expresados dentro de un espectro, sino que son reacciones distintivas a un mal sabor o mal olor que nos lleva a expulsar lo que nos causa la reacción negativa.

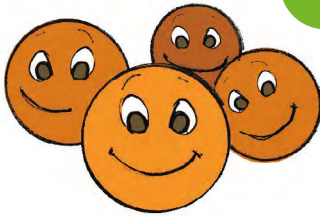
Nueve afectos innatos



Figura 2. Elaborada en base a Tomkins, SS. *Exploring Affect. E.V. demos*, Ed. Cambridge University Press, 1995

Básicamente, el “planteamiento” que Tomkins desarrolló proporciona un conjunto de reglas [biológicas] que dan forma y gobiernan nuestro bienestar emocional. Tomkins dice que estamos programados para experimentar afectos innatos, afirmando que estamos en nuestro mejor estado emocional cuando somos capaces de:

1



Maximizar nuestros
afectos positivos

Minimizar nuestros
afectos negativos

2



Expresar libremente
nuestros afectos

3



Maximizar el poder y la
capacidad de hacer lo más
posible de 1, 2 y 3

4



El planteamiento de Tomkins es esencial para construir, fortalecer y mantener relaciones sanas y seguras dentro de una comunidad de personas como en el aula o escuela.

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

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

Enfrentar positivamente la vergüenza es una oportunidad para el crecimiento. La brújula de la vergüenza de Nathanson (ver el diagrama a continuación) describe cómo reaccionamos negativamente a la vergüenza: cada polo implica comportamientos específicos destinados a reducir o controlar la sensación de vergüenza.

Tal y como describe claramente Wachtel en su libro *Manual de Prácticas Restaurativas*, la comprensión de la brújula de la vergüenza nos da la perspectiva que necesitamos para ser restaurativos cuando enfrentamos una conducta indebida. Por ejemplo, cuando llamamos a un padre por causa del hijo, tenemos que saber que la primera reacción del padre será de negar y aislarse, diciendo, “él no actúa de esa manera en la casa”. O puede que el padre ataque a otra persona, cambiando todo diciendo que son los docentes o la escuela los culpables del comportamiento de su hijo. Nathanson observó que, en nuestra sociedad, el ataque a otro o la negación son las respuestas más frecuentes a la vergüenza. Los educadores deberán aprender a anticipar estas respuestas cuando hablan con los padres.

También podemos usar la Brújula de la Vergüenza para examinar nuestras propias reacciones. Por ejemplo, cuando nosotros como docentes hemos dedicado mucho trabajo a preparar una lección que pensamos va a ser divertida para los estudiantes y en los primeros cinco minutos un estudiante critica la tarea o algunos de los chicos andan bromeando e interrumpen la clase, vamos a sentir vergüenza. Nuestro afecto positivo ha sido interrumpido y vamos a exhibir una de las cuatro reacciones de la Brújula de la Vergüenza:

¿Arremetemos contra los estudiantes? Atacar a otro.

¿Nos encerramos en un caparazón? Aislarse.

¿Nos culpamos? Atacarse a sí mismo.

¿Tratamos de negar que algo malo está pasando? Negación.

Brújula de la vergüenza

Ataque a otros

- “Darle vuelta a la tortilla”, culpar a la víctima, atacar verbal o físicamente



Aislamiento

- Aislarse uno mismo, correr y esconderse



Ataque a si mismo

- Auto degradación, masoquismo

Negación

- Negar, abuso de drogas y alcohol, distracción a través de emociones fuertes



Figura 3. Elaborada en base a Nathanson, 1992

Todo depende de quiénes somos, pero podemos estar seguros que pasaremos por una de las cuatro reacciones. Nuestro conocimiento de la Brújula de la Vergüenza nos permite identificar nuestra respuesta, reaccionar menos intensamente y recuperarnos rápidamente de nuestra reacción de vergüenza.

Podemos ayudar a otras personas a transformarse y superar su vergüenza de diferentes maneras. Cuando la gente siente y demuestra vergüenza, podemos:

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

Este compartir de emociones colectivas es lo que hace posible que las prácticas restaurativas mejoren las relaciones entre todos los actores (estudiantes, docentes, administradores).

Cuando una persona realiza un acto indebido y es confrontada por su acción, sentirá vergüenza. Braithwaite, reconocido criminólogo australiano, destaca que la manera en que tratamos al individuo es crítica. Nos anima a “separar el acto de quien comete este acto” al reconocer el valor intrínseco de la persona a la vez que se rechaza su comportamiento inaceptable. En otras palabras, “valorar la relación, pero rechazar la conducta”. No es lo mismo decirle a una persona: “eres un vago, nunca aprenderás” que: “veo que no estás haciendo los esfuerzos necesarios, para aprender vas a tener que esforzarte más, ¡ánimo!”.

Braithwaite nos advierte de la estigmatización del ofensor al etiquetarlo de una manera que confirma su sentido de vergüenza y enajenación. Argumenta que los que tienen autoridad deben permitir que el ofensor restaure sus relaciones al reintegrarlo de nuevo en la sociedad. Si un ofensor no puede restaurar sus relaciones, buscará nuevas relaciones con otros que también se sienten enajenados de la sociedad y se unirá a la subcultura negativa de los malhechores quienes se ven fuera de la comunidad misma (Wachtel, 2005).

Al mismo tiempo, Braithwaite presenta otra manera de ver las relaciones y la comunidad. En lugar de hacer la pregunta criminológica tradicional: “¿Por qué la gente comete un crimen?” él pregunta: “¿Por qué la mayoría de gente hace lo correcto la mayor parte del tiempo?”. Podríamos hacer la misma pregunta a nuestros estudiantes: ¿Por qué la mayoría de ellos se portan bien en la unidad educativa la mayor parte del tiempo? Probablemente porque quieren que las personas con quienes tienen relación piensen que son buenas personas, o porque quieren ser tratados tal y como ellos tratan a los otros. Braithwaite señala que los procesos restaurativos refuerzan la conducta apropiada al depender de esa dinámica crítica –nuestro deseo de mantener o restaurar un buen sentimiento con las personas con las que tenemos una conexión.

SEGUNDA PARTE

EL ESPECTRO CONTINUO DE LAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

SEGUNDA PARTE: EL ESPECTRO CONTINUO DE LAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

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

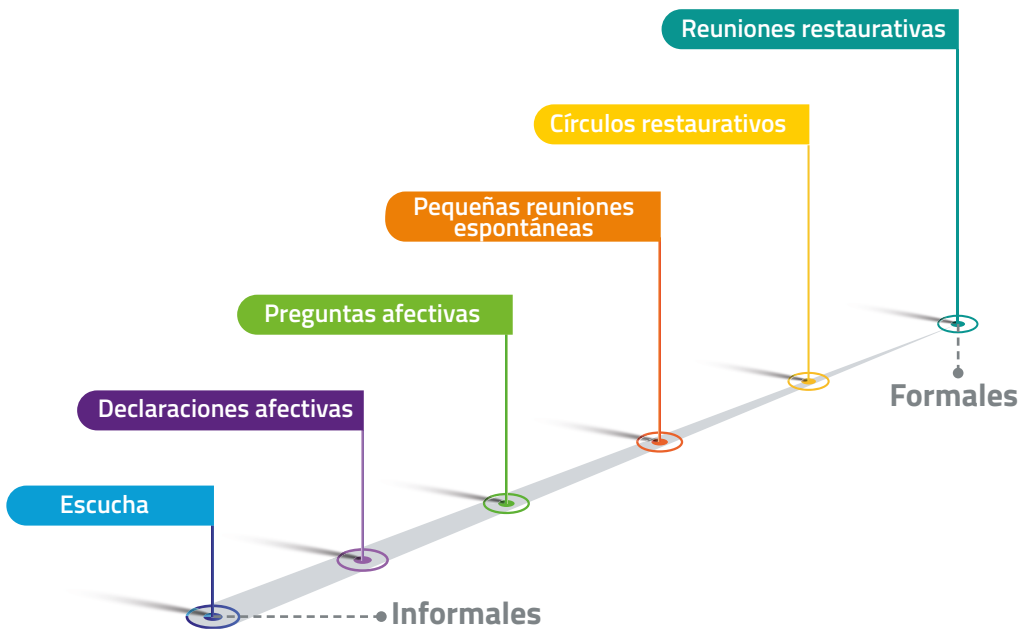


Figura 4. Imagen adaptada a partir de Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2009: 14)

Avanzando de izquierda a derecha en el espectro, las prácticas restaurativas se hacen cada vez más formales. Las prácticas formales son prácticas que involucran a más personas, requieren más planificación y tiempo, y son más estructuradas y completas.

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

9. Prácticas restaurativas informales

9.1 Escucha

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

Nathanson (1992) define el concepto de “comunidad” como un grupo público de relaciones interpersonales que tiene la capacidad de expresar y compartir sus afectos, trabajando juntos como grupo para incrementar los afectos positivos (1) y disminuir los afectos negativos (2). Para ello, es preciso crear un espacio o escenario en el cual las personas pueden expresar libremente sus afectos (3). El escenario debe garantizar que el grupo tenga el poder para realizar lo más que pueda de estas tres cosas.



Con base en lo anterior, podemos decir que un grupo de estudiantes en un aula, o en una unidad educativa representa una comunidad. Las relaciones interpersonales que puedan tener los estudiantes a lo largo de un día son definitivamente numerosas y de todo tipo (sanas, seguras, violentas, empáticas, distanciadas, etc.). La comunicación entre ellos es fundamental pues es una de las necesidades más importantes del ser humano. El ser humano necesita expresarse y sobre todo sentirse escuchado por los demás de la comunidad. Además de oír a la otra persona, escuchar es algo fundamental que hace que el mensaje se reciba mucho mejor y que, además, haya un involucramiento de las personas que hablan.



Saber escuchar es el primer tipo de respuestas más informales en el espectro de las prácticas restaurativas. “Saber escuchar” es “saber conectarse y comunicarse con el otro”. No es tan sencillo. Muchas personas confunden la acción de oír (percibir por el oído un sonido o lo que alguien dice sin necesariamente entender lo que están oyendo)

con la de escuchar (poner atención o aplicar el oído para oír algo o a alguien). Oír es un acto involuntario mientras que escuchar es un acto intencionado.

Hoy, los seres humanos están más desconectados que nunca. Por supuesto que no nos referimos al internet y sus redes sociales sino a la palabra, a la voz directa de una persona que tenemos en nuestro entorno. Nos estamos escuchando cada vez menos y nos enviamos cada vez más mensajes vía redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube), inclusive cuando las personas están juntas en un mismo lugar, en un mismo ambiente, a veces hasta uno al lado del otro. Es necesario que volvamos a aprender a escuchar, a reconectarnos naturalmente y no solo por vía virtual con las personas que nos rodean y con quienes nos relacionamos cotidianamente.

Tipos de escucha⁴

Según Stephen Covey, existen varios tipos de escucha:

Escucha ignorada

La escucha ignorada es aquel tipo de escucha en la que lo que están diciendo no es tomado en cuenta, se ignora. Una escucha que nos aleja como personas, y deja pasar desapercibidos mensajes importantes que han de ser escuchados.



Pueden ser varias las razones por las que un docente ignora a un estudiante, pero sin duda es un tipo de escucha que se debe evitar a toda costa, que debe solamente usarse en situaciones límite porque es un tipo de escucha que nos aleja, y mucho, de los estudiantes desde el punto de vista emocional.

Escucha fingida

La escucha fingida es aquella que se practica haciendo creer que están escuchando cuando en realidad no prestan atención a lo que se dice. Durante este tipo de escucha es frecuente que, mientras la persona habla, la que "supuestamente escucha" está llevando a cabo otra actividad paralela (mirando su celular; observando la hora, soñando, bostezando...).



Lamentablemente, se trata de un tipo de escucha que se da frecuentemente. Es un tipo de escucha en la que las respuestas que se dan a los estudiantes son vagas, imprecisas o confusas. Sin duda, es un tipo de escucha que se debe evitar también si el docente quiere establecer una relación empática con sus estudiantes.

⁴ Los cinco tipos de escucha son elaboraciones propias a partir de Covey (2014).

Escucha selectiva

La escucha selectiva es aquella que se practica cuando escuchamos seleccionando solo la información que nos interesa. Escuchamos algunos puntos del mensaje comunicado, dejando el resto de lado. Prestamos atención tan sólo a una parte del mensaje, aquella que se considera más importante para nosotros.



La escucha selectiva también se da con cierta frecuencia cuando algún estudiante se dirige para comentar algo al docente. En este tipo de escucha hay un nivel de atención y de predisposición algo más elevado que en la escucha fingida, sin embargo, no fomenta de ninguna manera empatía con los estudiantes. Este tipo de escucha se da muy a menudo con niños de temprana edad que demandan mucha atención por parte del docente.

Escucha activa

La escucha activa es aquella que representa un esfuerzo físico y mental para captar con atención la totalidad del mensaje, interpretando el significado correcto del mismo, a través del comunicado verbal, el tono de voz y el lenguaje corporal, indicándole a quien nos habla, mediante la retroalimentación, lo que creemos que hemos comprendido. Significa escuchar con atención y concentración, auto-controlar nuestra mente para no desconectarnos de la comunicación, centrar toda nuestra energía en las palabras e ideas del comunicado, entender el mensaje y demostrarle a nuestro interlocutor que ha sido bien interpretado.



Sin duda, la escucha activa es una buena forma de empatizar con los estudiantes. En este tipo de escucha es común que el docente interrumpa todo aquello que esté haciendo para centrarse en su estudiante. En este nivel de escucha, el docente fija claramente su atención sobre el mensaje que el estudiante le está transmitiendo. Se trata de un tipo de escucha francamente favorable para establecer y fomentar empatía, pero aún hay otro nivel más elevado.

Escucha empática

La escucha empática es aquella por la cual captamos el mensaje de nuestro interlocutor sin prejuicios, poniéndonos en su papel, apoyándole y aprendiendo de su experiencia. Oímos con la intención de comprender sus sentimientos. Apreciamos su punto de vista. Mediante la escucha empática interpretamos su mensaje desde su mundo. Consiste en comprenderle profundamente desde su propio marco de referencia, tanto emocional como intelectualmente.



Es el nivel más alto de escucha al que un docente puede llegar al escuchar a sus estudiantes. El nivel de escucha empática quiere ir más allá de lo que se entiende por escucha activa, es decir, esforzarse para “ponerse en la piel de su estudiante”, sin cometer el error de querer contestar, por ejemplo, con consejos una historia autobiográfica. Sin duda, la escucha activa y empática son las que fomentan una comunicación más efectiva, enriquecedora y armoniosa, la cual reconoce y valora a los estudiantes con quienes nos estamos comunicando cuando estamos escuchando su punto de vista, aunque sea diferente del nuestro, cuando estamos entendiendo sus intereses y necesidades y los estamos tomando en cuenta, cuando estamos validando sus sentimientos, sus valores y sus principios.

Buena práctica de escucha

- No distraerse: Por ejemplo, desviar la mirada, detener, incluso unos segundos la concentración pensando en otras cosas.
- No interrumpir al que habla: Por ejemplo, cortar constantemente al que habla, incluso con frases cortas como: “cómo es posible” o “siempre es lo mismo” o “Ya me lo imagino” o “Tienes toda la razón” pues estas frases pueden desviar o cortar el pensamiento del que habla.
- No contar “tu historia” cuando el otro solo necesita “ser escuchado”: Por ejemplo, decir al que me habla “a mí me paso lo mismo, te cuento...”. La persona que habla está enfocada en su situación y no en otra situación que no es la suya.
- No juzgar ni criticar: Por ejemplo, decir al que habla “Es por tu falta de coraje que no pudiste responderle”.
- No ofrecer ayuda o soluciones prematuras: Por ejemplo, “Deberías ignorarlo” o “Yo te aconsejo no responderle” o “Yo que tú lo que haría es...”.
- No minimizar o rechazar lo que el otro siente: Por ejemplo, decirle al que habla “No te preocupes, todo pasará con el tiempo” o “No lloras por eso, no vale la pena”.
- No escuchar esperando responder: Por ejemplo, mientras el que habla de su situación, el otro entorna los ojos y piensa “No necesito que termines su historia, ya sé lo que me vas a decir”.
- No contra argumentar: Por ejemplo, cuando el que habla dice “Me siento mal” y el que escucha le responde “Yo también”.

No caer en el “síndrome del experto”: Por ejemplo, evidenciando que ya tienes las respuestas al problema de la otra persona, antes incluso de que te haya contado la mitad y pedido tu apoyo o un consejo tuyo.

Test sobre la escucha

Responde a estas preguntas de manera sincera.

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

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

Si tienes más de tres sí, trata de mejorar tu "escucha".

Dinámica escucha activa: El autobús

Objetivo: Ayudar a que los estudiantes entiendan y tomen conciencia de la importancia de saber escuchar de manera activa.

Procedimiento: Pedir a los alumnos que escuchen con atención la historia que te dispones a contarles, porque al finalizar tendrán que responder a una pregunta precisa.

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

La pregunta es: **¿Qué número de calzado utiliza el conductor del autobús?**

Lo habitual es que los participantes de la dinámica digan que es imposible conocer la respuesta. En ese caso, repite de nuevo el enunciado tantas veces como sea necesario hasta que den con la respuesta, a la que sólo llegarán si escuchan atentamente el enunciado.

La respuesta la tienes al final, aunque estoy segura que tú ya la has adivinado.

Recursos: Ninguno en particular. La dinámica se hace en la misma aula.

Cierre y valoración: Cuando los alumnos se dan cuenta que cada uno de ellos era efectivamente el conductor del bus, y que la respuesta a la pregunta era dar su propio número de calzado, habrán realizado que no escucharon bien la historia. De allí, es importante preguntar a los alumnos lo que significa realmente la "escucha activa", lo cual se puede hacer en un círculo, añadiendo preguntas como: *¿Cómo se siente uno cuando su voz no está escuchada?, ¿Qué es lo que le molesta cuando uno le interrumpe, le critica o le aconseja... cuando usted habla?, ¿Cómo se siente usted cuando es consciente que la persona que le está escuchando está muy atenta a lo que usted dice?, etc.*

Duración: 10 a 30 minutos (si realizan un círculo luego de la dinámica).

Dinámica escucha selectiva: La niña en invierno

Objetivo: Ayudar a los alumnos a descubrir la escucha selectiva y sus efectos.

Procedimiento: Para ello, hay que dividir los estudiantes del aula en dos grandes grupos (grupo A y grupo B). El grupo A, a su vez, se subdivide en dos subgrupos (A1 y A2). La actividad consiste en contar una historia corta a la que deberán estar todos muy atentos.

Pedir al grupo A1 que cuente el número de veces que usted menciona la palabra “a” en la historia. Por ejemplo: *Érase una vez en la sierra, una niña menuda y alegre a la que su madre le dijo que el invierno se estaba acercando y que parece que este año será uno de los más rigurosos desde mucho tiempo. Entonces, era tiempo de prepararse para poder enfrentarlo. ¡A la obra! vocifero la niña a su mamá, cargando con fuerza una bolsa con ramas secas mientras que su mama cargaba una madera pesada que estaba tirada en las afueras de la casa...*

En este párrafo ya tienes las tres primeras “a”. [Puede ser esta palabra o cualquier otra que aparezca con frecuencia en la historia que usted decida contar.]

Pide al grupo A2 que cuente el número de veces que aparece en la historia la palabra “una”. Sólo en el comienzo de nuestra historia, se menciona ya cuatro veces.

Por último, pide al grupo B que escuche la historia sin más, sin necesidad de estar pendiente de ninguna palabra en particular.

Cuando termines de contar la historia, haz preguntas relacionadas con el relato que acabas de contar, empezando primero con los grupos A1 y A2, pidiendo al grupo B de quedarse en silencio.

Por ejemplo, una pregunta podría ser: ¿Cómo se describe a la niña? (la respuesta es: menuda y alegre). Notarás que los estudiantes del grupo A1 y A2 no serán capaces de responder a la pregunta, mientras que los del grupo B podrán responder sin problema.

Recursos: Ninguno en particular. La dinámica se hace en la misma aula.

Cierre y valoración: Cuando los alumnos del grupo A y B se dan cuenta que no han sido capaces de describir a la niña, pues al escuchar la historia se enfocaron solamente en identificar las palabras “a” y “una”, porque no pusieron atención al resto, sino solo a lo que les interesaba. Mientras que los alumnos del grupo B, pudieron responder por haber practicado una escucha activa. De allí, es importante preguntar a los alumnos lo qué significa realmente la “escucha selectiva” y cuáles son sus consecuencias.

Lo que la dinámica viene a demostrar es que cuando escuchamos de forma selectiva ponemos atención sólo en lo que queremos escuchar, desconectando del resto del mensaje. Estamos presentes pero ausentes de mente. Nos quedamos solo con una parte del mensaje perdiéndonos un montón de información y de matices.

Duración: 10 a 15 minutos

9.2 Declaraciones afectivas

Las declaraciones afectivas representan el segundo tipo de respuestas más informales en el espectro de las prácticas restaurativas. Son una manera específica de comunicarse, por ejemplo, un docente con sus estudiantes, para expresarles cómo se siente uno cuándo presentan comportamientos indebidos, o, al contrario, ejemplares. Comunican los sentimientos de las personas, expresando cómo se siente uno afectado cuando una persona (estudiante, por ejemplo) se comporta de manera indebida, o lo contrario, de manera positiva. Las declaraciones afectivas se refieren a la conducta y no a la persona (separación de la acción del sujeto), descartando de esta manera cualquier estigmatización.

Las declaraciones afectivas son una de las herramientas más fáciles y útiles para crear un aula restaurativa. Cuando un docente promueve un diálogo con un tono positivo de forma cotidiana, los problemas más serios que requieren respuestas serias tienden a disminuir en cuanto a intensidad y frecuencia. El término “Declaraciones Afectivas” es solamente otra manera de decir “expresando sus sentimientos” y es un primer paso muy importante. El uso y comprensión de este tipo de declaraciones puede ayudar a fomentar un cambio inmediato en la dinámica entre el docente y sus estudiantes. Cuando los docentes revelan a sus estudiantes cómo se sienten, se humanizan a los ojos de ellos, quienes frecuentemente les perciben como muy distintos a ellos mismos. Las declaraciones afectivas ayudan a construir una relación basada en una nueva imagen que tienen los estudiantes de un docente quien se preocupa y tiene sentimientos, en lugar de una figura fría y distante de autoridad. Creer que cuando el docente expresa lo que siente, puede aparecer como “débil” y ser “vulnerable” ante sus estudiantes es un mito.



Tenemos que esforzarnos por expresar nuestros sentimientos, tanto los positivos como los negativos. Una y otra vez muchos estudiantes no tienen idea del impacto –positivo o negativo– que su comportamiento tiene en otros. Los estudiantes aprenderán que uno se preocupa por ellos cuando se comportan mal y se emociona cuando les va bien. También aprenderán que cuando los estudiantes no cumplen con las expectativas, no solo quebrantan una norma o regla, sino que la relación entre el docente y sus estudiantes también ha sido quebrantada. Las declaraciones afectivas se enfocan en la conducta y los sentimientos que esta genera. Un docente que expresa lo que siente contribuirá a desarrollar la empatía de sus estudiantes. Es importante que se usen también para reconocer el éxito, el buen trabajo, la colaboración u otra conducta deseada. ¡Y cuánto más, mejor! (Wachtel, 1992:14).

Cuatro pasos de la comunicación no violenta

1

OBSERVACIÓN

(SIN EVALUACIÓN)

En primer lugar
me paro, miro y
digo lo que veo



2

SENTIMIENTO

(EXPRESAR CÓMO TE SIENTES)

¿Cómo me siento?



3

NECESIDAD

(CONOCER LAS NECESIDADES
TRAS NUESTROS
SENTIMIENTOS)

¿Qué necesito?



4

PETICIÓN

(SIN EVALUACIÓN)

Hago mi petición



Las declaraciones afectivas contribuyen a poner límites, a dar una retroalimentación sobre una situación específica y a generar empatía. Son parte del concepto de “Comunicación No Violenta”, desarrollado por el psicólogo americano Marshall Rosenberg, quien en su libro *Comunicación No Violenta* describe con precisión y ejemplos concretos y comunes los cuatro pasos para enfrentar empáticamente un comportamiento indebido.

Por ejemplo, imagínense un docente dando su curso en el salón de clase y en medio de esta, el docente percibe que la mayoría de sus estudiantes están distraídos, varios hablando entre ellos, otros mirando los mensajes en sus móviles y algunos soñando, fijando sus ojos hacia la ventana, probablemente esperando que la hora de clase se termine. El docente se da cuenta que solo unos pocos participan activamente en el curso que dicta.

¿Cómo creen que se sienta el docente? El docente tiene dos opciones para reaccionar a lo que está observando:

1. **Modo acusador y autoritario:** En este caso, el docente podría intervenir diciendo a toda la clase *“Estoy harto de ver que no les importa lo que les enseño; al que no ponga atención ahora mismo, le pondré un cero y lo retiraré de esta clase”* (gritando y amenazando).

Primero, el docente culpabiliza y acusa a sus estudiantes de generadores de malestar y finalmente confunde su necesidad (participación activa de sus estudiantes en clase) con la petición (calma, orden y atención). Es probable que sus estudiantes vayan a obedecer en el acto, debido a la amenaza vociferada, y no por voluntad propia. Es posible también que más tarde o en otra clase, los estudiantes vuelvan a tener las mismas actitudes. Lo que logró obtener el docente con esta actitud, aparte de cierta calma y orden, son relaciones frías y distanciadas con sus estudiantes y una atención y participación académica pasiva. Finalmente, este modo de actuar del docente no generó ningún aprendizaje, ni para los estudiantes ni para el mismo docente, y es probable que esta situación vuelva a suceder en otro momento.

2. **Modo declaración afectiva:** En este caso, el docente podría intervenir diciendo con serenidad, por ejemplo *“Hace cinco minutos que observo y oigo a algunos de ustedes hablando uno con el otro, otros chequeando sus móviles y otros mirando por la ventana. Me siento a la vez frustrado y decepcionado, ya que he preparado esta clase con todo el cariño y la seriedad posible. Necesito que pongan atención a esta materia, sumamente importante y difícil de asimilar; su participación en clase es necesaria. Por ello, les pido si podrían calmarse y concentrarse en la clase durante los 15 minutos que aún faltan para acabar con la clase. Entiendo que el día de hoy ha sido largo. Falta poco, les pido un último esfuerzo, casi terminamos. Les agradecería mucho por su comprensión”*.

Es cierto que este modo es mucho más largo que el modo acusador y autoritario, pero también mucho más efectivo, ya que el docente pudo expresar (con serenidad y claridad) a sus estudiantes su sentir, sus necesidades y finalmente sus expectativas. El docente pudo precisar también sus necesidades y expectativas (hacer pedidos), sin necesidad amenazar u obligar a que respondan en el acto. Por otra parte, los estudiantes se sintieron bien tratados; comprendieron cómo sus comportamientos podían afectar al docente, y entendieron qué esperaba el docente por parte de ellos. La decisión de cambiar de actitud era la de los mismos estudiantes, sin que se sientan obligados o forzados a hacerlo. Sin embargo, es muy probable que lo hagan ya que la forma de responder permitió desarrollar empatía y el bienestar de todos.

Dinámica construyendo declaraciones afectivas

Objetivo: Aprender a construir las declaraciones afectivas trasformando frases comunes.

El construir declaraciones afectivas es un recurso muy valioso, pero aprender a emplearlas de manera rápida suele tomar algo de tiempo y requiere práctica. Mientras ganas esa práctica en realizarlas, este esquema puede ayudarte inicialmente a construirlas rápido. Abajo, presentamos un ejemplo:



Procedimiento: A continuación, les presentamos varias frases que son de uso frecuente en diferentes contextos, hay que transformarlas en declaraciones afectivas.

Frases		
	Declaración simple	Transformando en declaración afectiva
1	Buen trabajo, Pedro	
2	Raúl, es un buen proyecto el que hiciste.	
3	¡Deja de jugar con tu celular en clase!	
4	¡Paren de hablar en clase!	
5	Siéntate y cállate	
6	No quiero ninguna disputa en el salón de clase	
7	Sé respetuoso	
8	Piensa antes de hablar	
9	Gracias por escuchar y hablar menos	
10	Saca los pies de esta silla	
11	Deja de tirar papeles durante mi clase	
12	Buena participación grupal	
13	Estas mejorando tus trabajos	
14	Veo que están trabajando bien	
15	Eres una buena alumna	
16	Tu actitud es inapropiada	

En anexo 1, puedes comprobar si la construcción de las declaraciones afectivas fue acertada o todavía te falta práctica.

Terminadas las exposiciones, pueden fijarse a continuación “Ejemplos de declaraciones afectivas” para que retroalimenten y refuercen el trabajo realizado.

Recursos: Lista de frases de declaraciones simples en hoja bond, bolígrafos

Cierre y valoración.

Al cerrar la dinámica se refuerza las ideas:

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

En resumen:

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

Dinámica para identificar declaraciones afectivas

Caso 1: Un estudiante no ha estudiado su lección. El docente le responde...

- Esta lección corresponde a un tema importante que va a entrar en el examen si o si, y me veo que no lo sepas.
- Bueno, al final es tu decisión.
- Ya, ¿será que te sientes cansado o no la entiendes o no te sientes motivado? En qué te puedo ayudar pues esta lección será un tema en el examen.

Caso 2: A mí no me ha gustado la clase de hoy. Yo quiero más gramática.

- Sí, pero es que tú no eres el único alumno de esta clase.
- ¿Tú sabes que la gramática es solo uno de los componentes de la lengua? Además, algo de gramática hemos hecho también.
- Es cierto, la gramática es muy importante para conocer una lengua. ¿Te sientes frustrada porque piensas que hoy has perdido la oportunidad de aprender algo nuevo? A partir de ahora, entre todos, vamos a ver dónde se esconde a veces la gramática... y la importancia de practicar aquello que aprendemos para poder usarlo, ¿te parece bien?

Caso 3: A mí no me gusta trabajar en parejas porque yo aprendo mejor solo.

- Te equivocas pues las investigaciones dicen todo lo contrario.
- En mi clase se trabaja en parejas porque pienso que una lengua no se puede aprender sin practicarla.
- ¿No te has sentido cómodo en la clase?, ¿necesitas más tiempo para pensar y reflexionar solo? Hay actividades que podemos hacer solos y luego comparar con los compañeros. Lo voy a tener en cuenta la próxima vez, ¿qué te parece?

Caso 4: No me ha gustado esta actividad.

- Todas las actividades no nos pueden gustar a todos. Seguro que la próxima va a ir mejor con tu estilo de aprendizaje.
- ¿Ah sí? Pues a tus compañeros les ha gustado.
- ¿Cómo te sientes cuando no te gusta lo que hacemos en clase? ¿enfadado, nervioso? ¿necesitas opinar sobre el tipo de actividades que desarrollamos en el aula para sentirte implicado y motivado?
- ¿Qué te parece si hacemos una actividad para que todos puedan dar vuestra opinión sobre las tareas que hacemos? Voy a contar con ustedes antes de proponerles una actividad, ¿qué les parece?

9.3 Preguntas restaurativas

Las preguntas restaurativas, llamadas también preguntas afectivas, representan el tercer tipo de prácticas informales en el espectro de prácticas restaurativas y son uno de los aspectos esenciales de la práctica restaurativa explícita. Hay dos categorías de preguntas. La primera, son preguntas que se hacen a una persona que, intencionalmente o sin intención, causó algún daño a otra persona. La segunda categoría, son preguntas que se hacen a quien ha sido afectado / afectada por la conducta.

Para adoptar las prácticas restaurativas, tenemos que aceptar que el conflicto es parte integral de la vida. Siempre habrá malentendidos, necesidades e intereses que compiten entre sí, y diferencias de opinión. En una escuela, los estudiantes no se comportarán siempre como uno espera. Los docentes tendrán que abordar los conflictos, es parte de su trabajo, les guste o no. Las prácticas restaurativas nos ayudan a reconsiderar nuestra manera de pensar para que veamos el conflicto en las unidades educativas como una oportunidad de fomentar el aprendizaje y construir mejores relaciones.

En ese sentido, las preguntas restaurativas pueden ser de gran utilidad ya que cuando cuestionamos cuidadosamente sobre un comportamiento indebido de un estudiante le damos la oportunidad de examinarlo de manera lógica y determinar su validez o no. Al hacer preguntas, en vez de juzgar o criticar la conducta, empujamos al estudiante a reflexionar en profundidad sobre las consecuencias de sus actos sobre otras personas. Finalmente, "forzamos" al estudiante a descubrir por sí mismo las respuestas esperadas. No hay necesidad de regañarle o hacerle un sermón sobre las consecuencias y los cambios que tiene que hacer. Él mismo lo descubrirá y se hará responsable. Determinar unas cuantas preguntas oportunas, empoderará al estudiante al darle la oportunidad y capacidad de encontrar su propio camino y construir el cambio que necesita. Con base en lo expuesto anteriormente y convencido del poder de las preguntas y su potencial para el aprendizaje, el reconocido



experto australiano en práctica restaurativa, Terry O'Connell, desarrolló en 1993 una plantilla de preguntas para el ofensor y otras para las personas afectadas:

Cuando se cuestiona un comportamiento (ofensor):

- ¿Qué pasó?
- ¿En qué estabas pensando cuando eso pasó?
- ¿Qué has pensado desde entonces?
- ¿Quién ha sido afectado por lo que has hecho? ¿Y de qué manera?
- ¿Qué piensas que debes hacer para que las cosas queden bien?

Para ayudar a los que han resultado afectados (víctima):

- ¿Qué fue lo que pensaste al ver lo que había pasado?
- ¿Qué impacto ha tenido este incidente en ti y en otras personas?
- ¿Qué ha sido lo más difícil para ti?
- ¿Qué piensas debe suceder para que las cosas queden bien?

Es importante recalcar que estas preguntas:

- Son neutras y sin juicios.
- Son abiertas y requieren una respuesta.
- Permiten a las personas expresar sus sentimientos.
- Se prestan para lograr un proceso justo y respetuoso.
- Consideran a la persona desde el pasado (¿Qué pasó?), el presente y el futuro (reparando el daño y restaurando relaciones).
- Empujan a la persona a reflexionar sobre aquel o aquellos que ha/han afectado.
- Contribuyen a desarrollar empatía.
- Buscan construir una comprensión más que determinar la culpa.
- Dan espacio para que las personas puedan contar "su propia historia".
- Fomentan la consciencia y promueven la toma de responsabilidad.
- Contribuyen a proveer resultados positivos.
- Permiten que la persona que pregunta sea vista de manera más objetiva y respetuosa.

Se habrán dado cuenta que no hemos utilizado la pregunta ¿Por qué lo hiciste? Pues esta pregunta solo se enfoca sobre el error cometido y las respuestas a este tipo de pregunta no contribuyen a reflexionar y responsabilizarse. Por el contrario, podemos esperar cuatro maneras de reaccionar:

- a. Responder cualquier cosa, inventar algo que suene bien al oído del que pregunta.
- b. Ponerse a la defensiva. Buscar argumentos que validen la conducta (excusas débiles).
- c. Ponerse al ataque: contraatacar al cuestionador, invalidar sus preguntas, echarle la culpa.
- d. Responder simplemente “no sé por qué lo hice”. No ser consciente de la situación.

Además de la importancia de las preguntas desarrolladas, es igualmente fundamental la forma en la que se van a dar, nos referimos al tono y la actitud. Una comunicación verbal y no verbal inapropiada, como la de alzar el tono con una mirada autoritaria, no contribuirá de ninguna manera a que el autor de un hecho indebido responda de forma libre y objetiva a las preguntas, sino por el contrario, al crear un ambiente desconfiado y amenazante, dará más lugar a una ausencia de diálogo restaurativo. Hacer la pregunta “¿Qué pasó?” con un tono y mirada autoritarios, equivale a preguntar “¿Por qué lo hiciste?”

Por otro lado, cuando un estudiante está haciendo cambios positivos, el docente puede usar las preguntas para ayudarlo a ver cómo estos lo están impactando, tanto a sí mismo como a los demás.

9.3.1 Historia de Juan y Pedro⁵

El padre de Juan llegó al colegio de su hijo y muy molesto pidió hablar con el director. Le contó que su hijo estaba sufriendo *bullying* en el colegio, le mostró fotografías del cuerpo Juan donde claramente se podían ver varias marcas de golpes. El director muy sorprendido, le preguntó si estaba seguro que eso estaba sucediendo en su colegio; el padre respondió afirmativamente y que incluso sabía quién era el estudiante agresor.

El director consternado se comprometió a solucionar el tema inmediatamente. Pensó en poner un castigo ejemplificador, no podía permitir que eso suceda en su establecimiento. Primero pensó en expulsar al agresor por tres días y después pensó que sería mejor una semana, generaría un mejor antecedente. Pidió llamar a Pedro, el estudiante agresor, y mientras lo esperaba se acordó de las preguntas restaurativas que le habían enseñado, pensando que podía ser una buena oportunidad para probarlas; nada podía perder.

Cuando llegó Pedro le preguntó si sabía por qué lo había llamado a su oficina y como él reconoció inmediatamente haber maltratado a su compañero, el director le hizo las

⁵ Esta historia esta elaborada en base a un video del Instituto Latinoamericano de Prácticas Restaurativas (IIRP).

preguntas restaurativas. Descubrió que cuando Pedro estaba en primaria también había sufrido bullying por parte de otro compañero y por esa razón se había propuesto nunca más ser víctima y que al pasar a secundaria él sería el agresor. El director no justificó lo que había cometido, pero entendió que tenía alguna lógica. Cuando le preguntó “¿Qué piensas que debes hacer para que las cosas queden bien?” Pedro dijo que estaba sinceramente arrepentido de lo que había hecho, entonces, el director le pidió que piense sobre eso por un momento, afuera de su oficina.

A continuación, habló con Juan, también le hizo las preguntas restaurativas dirigidas a una persona que sufrió daño y descubrió que lo que más le afectaba era saber por qué el maltrato se dirigía a él, si unos meses antes, cuando estaba en primaria, Pedro no le hacía nada; si bien no eran amigos, eran compañeros como muchos otros, por lo tanto, lo que más le consternaba era saber “¿por qué yo?”, se preguntaba, “¿Acaso hay algo malo en mí?”. Entonces el director se dio cuenta que la respuesta a la pregunta que se hacía Juan estaba esperando afuera de su oficina. Le preguntó si quería hablar en ese momento con Pedro y él aceptó.

Con Juan y Pedro en su oficina, el director volvió a hacer las preguntas restaurativas a Juan, Pedro escuchó las respuestas y pudo darse cuenta que no había nada malo en él y que el maltrato que había recibido no era dirigido específicamente a él, eso lo tranquilizó. Cuando el director volvió a preguntar a Pedro “¿Qué piensas que debes hacer para que las cosas queden bien?” él se quedó callado por un largo rato, cuando el director estaba a punto de decir que lo piense bien y después vuelva a su oficina, Pedro hizo su propuesta. Miró directamente a Juan y le dijo: “me gustaría pasar el recreo contigo, yo pagaré lo que desees en el quiosco y eso mostrará a los demás que ya no estás sufriendo bullying”. Juan respondió: “Está bien, eso sería genial”.

Finalmente, el director les pidió que vuelvan en unos días para contarle cómo les estaba yendo y que comunicaría a sus padres lo que había sucedido y cómo lo habían resuelto. Cuando los muchachos salían de su oficina, el director los miró y pensó que esos muchachos le habían dado una gran lección de cómo, brindando solo un poco de apoyo, dos adolescentes de 12 años podían resolver un conflicto.

9.3.2 Historia de Susana y Roberto⁶

Susana, directora de colegio, observó a un estudiante que se comportaba de manera inaceptable con un docente, en una clase. Ella le pidió al docente permiso para hablar en privado con el estudiante. Cuando Susana y el estudiante estuvieron sentados en otra habitación, le preguntó simplemente, “¿Qué pasó?” y se quedó callada. El muchacho, quien inicialmente estaba enojado por tener que salirse del aula, sorprendió a Susana con su buena disposición a responder a la pregunta. Le dijo con franqueza lo que había estado haciendo para molestar al docente.

Como la primera pregunta funcionó, ella continuó con las preguntas de la lista. “Me quedé asombrada por lo que me contaba el muchacho”, contaba Susana de su experiencia. Al preguntarle cómo había afectado al docente con su comportamiento, él respondió, “El docente probablemente se sintió apenado. Pienso que estaba bien enojado. Yo sé que lo saqué de quicio”. “El muchacho fue tan sincero, que me sorprendió”, afirmaba Susana.

Susana siguió con la siguiente pregunta: “¿Quién más crees que fue afectado?” Él respondió: “Los estudiantes en mi aula”. Luego ella preguntó, “¿Cómo piensas que les afectó?” Él dijo: “Yo sé que algunos se enojaron porque no se podían concentrar. Otros estaban interesados y los distraje. Mi amigo me dijo que me callara, pero no le hice caso”.

Susana continuó, “Bueno, ¿Cómo te ha afectado personalmente?” Él contestó: “Estoy decepcionado conmigo mismo. Necesito obtener una buena calificación, y he arruinado mis posibilidades de lograrlo”. Ahora el muchacho sentía remordimiento, ya no estaba enojado. Susana le dijo: “¿Cómo te gustaría resolver el daño que has causado?” Él contestó: “Bueno, realmente me gustaría pedirle perdón a mi docente. Y después creo que necesito pedirle perdón a la clase”. “¿Cuándo vas a hacer eso?” le preguntó Susana. Él respondió: “Cuando termine la clase hablaré con mi docente”.

Y el muchacho hizo lo que había dicho. El docente también se sorprendió y no podía creer lo sincero que era el estudiante. La conversación duró unos diez minutos. Y todos –el docente, el estudiante y la clase– se beneficiaron.

Esta historia ilustra lo útil que es usar la lista de preguntas. De cualquier manera, cada intervención, sin importar su brevedad, proporciona una oportunidad importante para los jóvenes de reflexionar sobre el impacto de su comportamiento y de establecer empatía con aquellas personas que han afectado.

⁶ Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2009: 21-22)

9.4 Pequeña reunión restaurativa espontánea



Las pequeñas reuniones restaurativas espontáneas son el cuarto y último tipo de prácticas restaurativas informales dentro del espectro de las prácticas restaurativas. Son reuniones informales que se dan en el momento que sucede algún pequeño incidente negativo, por ejemplo, en el aula, pasillo, patio, o durante un paseo o en cualquier otro ámbito o circunstancia. Por más pequeño que sea el incidente, se sabe que existe la posibilidad que afecte a una o varias personas, y de maneras y niveles diferentes ya que la emotividad puede variar de una persona a otra.

Cuando ocurre un incidente, como un intercambio de insultos, una amenaza de golpes, empujones, pequeños actos de vandalismo u otros similares, el docente o educador reúne cuanto antes a todos los involucrados y hace con ellos uso de las preguntas restaurativas. El objetivo de esta pequeña reunión es encarar el incidente y resolverlo con efectividad, antes de que crezca y se complique. Ignorar o no dar la debida importancia a pequeños incidentes negativos pone en riesgo que estos se acumulen, se profundicen y se compliquen aún más, produciendo un impacto negativo y una degradación de la convivencia en el salón de clase e incluso en la unidad educativa entera.

Esta pequeña reunión ofrece la oportunidad a los estudiantes involucrados en el conflicto de que expresen libremente sus sentimientos, exploren y reflexionen sobre cómo cada uno de ellos contribuyó en el incidente y su impacto. Les empuja a buscar las formas más apropiadas para resolver la situación, reparar los daños y saber qué hacer para que esta situación no vuelva a ocurrir. El docente se convierte en facilitador en lugar de ser solo la persona que ejerce la disciplina, imponiendo órdenes y sanciones.

Es sabido que las reprimendas y los castigos pueden dejar a los estudiantes apenados y avergonzados. Al separar la conducta de quien la cometió, es decir diferenciar el “hacer” del “ser”, dejamos saber a los estudiantes que los respetamos, pero que no nos gusta la forma en que se comportan. Cuando los estudiantes saben lo que deben hacer para mejorar la situación, entonces pueden continuar con su día sin sentir que son malas personas.

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

9.4.1 Ejemplo de una pequeña reunión restaurativa⁷

Los pequeños incidentes negativos como los que suceden en los pasillos se acumulan y tienen un impacto en toda la clase y en la escuela o colegio. En la mayoría de estos casos, una pequeña reunión espontánea tiene su lugar, permitiendo encarar el problema antes de que escale, y resolverlo rápidamente, pero de tal manera que los estudiantes expresen libremente sus sentimientos y piensen en el impacto de su comportamiento sobre otros y en cómo resolver los conflictos.

Ejemplo de un posible caso: Dos chicas se están peleando en el patio de recreo por ver a quién le toca bajar primero la resbaladera.

Una docente podría gritarles y decir: “Se van a lastimar. Dejen de discutir, y cooperen. ¿Por qué no se turnan? Vicky, tú puedes bajar primero, y luego tú, Andrea”. Eso puede que evite el problema por el momento, pero las chicas todavía se sentirán enojadas y no sentirán que se ha resuelto el problema.

⁷ Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2009: 25)

En cambio, una reunión espontánea podría darse como sigue: "Vicky, Andrea, ¿pueden por favor venir aquí? Me asusté por ambas al ver cómo se peleaban en la resbaladera. ¿Qué pasó?" Después de que conteste cada chica, decirle a cada una, "¿Cómo contribuiste a lo que pasó?" Una a lo mejor tratará de echarle la culpa a la otra, pero uno puede decir: "Por ahora estamos hablando solo de ti. ¿Cómo contribuiste a lo que pasó?" Finalmente, uno puede preguntarles, "Ahora, ¿qué puede hacer cada una para que mejore la situación?"

A la gente le gusta tomar su turno para hablar. Al hacer preguntas, uno deja a cada chica reflexionar sobre cómo contribuyó al conflicto y después cada una puede decir cómo quiere que se resuelva la situación. La docente se convierte en facilitadora en lugar de ser solo la persona que ejerce la disciplina.

La última pregunta de cómo corregir o resolver la situación es fundamental porque es reintegradora por naturaleza. Los castigos pueden dejar a los niños apenados y avergonzados. Al separar el acto de quien lo comete, les dejamos saber a los estudiantes que los respetamos, pero que no nos gusta un comportamiento en particular. Cuando ellos dicen qué es lo que pueden hacer para mejorar las cosas, entonces pueden continuar con su día sin sentir que "Soy una mala persona".

En algunos casos, uno puede dar un paso más al crear una oportunidad de seguimiento con los estudiantes. Uno podría preguntar, "¿Qué es lo que cada uno puede hacer diferente de aquí en adelante, para estar seguros de que esto no vuelva a suceder?", y permitir que cada estudiante responda. Luego, para terminar, puede preguntar, "¿Quién puede venir a mi aula al final del día para contarme cómo les ha ido?" o "Mañana quiero que ambos me digan cómo pasaron el resto del día". Los compromisos les dan a los estudiantes algo específico y constructivo que pueden tratar de llevar a cabo. El seguimiento ayuda a reintegrar a los estudiantes para que sepan que ya no están en problemas y que están en buenos términos en lo que a usted respecta.

10. Prácticas restaurativas formales

10.1 Círculo restaurativo

El círculo crea el sentimiento de un grupo de personas que están conectadas. Pueden usarse como respuesta a un acto indebido, también son muy efectivos como proceso proactivo para construir capital social y crear un sentido de comunidad como, por ejemplo, en el aula.

Según Kay Pranis: "Los círculos son una forma de ser y de relacionarse grupalmente, que llevan al empoderamiento individual y colectivo de aquellas personas que participan de ellos"⁸. Los círculos tienen su origen en antiguas tradiciones de las comunidades aborígenes de Nueva Zelanda, pero se ha identificado que es una práctica en diferentes comunidades indígenas del mundo.

⁸ Pranis, (s/f: 5)

Los círculos provienen de las tradiciones de los pueblos indígenas, son procesos que se basan en la igualdad entre los participantes y el principio de compartir el poder entre ellos en lugar de tener poder sobre los demás.

El círculo es el símbolo de muchas culturas en el mundo, pero en Occidente han sido los pueblos indígenas quienes lo han incorporado como elemento que ordena y explica su filosofía y cosmovisión. Es un regreso a nuestra forma original de comunidad, tanto como un modo de crear una nueva forma de comunidad. No estamos reinventando el círculo, sólo estamos redescubriendo un antiguo proceso de miles de años que mantuvo a la comunidad humana junta y modeló su curso. Por lo tanto, el poder del círculo proviene desde dentro. El círculo no es simplemente una reunión con sillas ubicadas en forma redonda, es más bien una manera de escucharse, de ser sabios, de construir comunidad, de tomar decisiones de una forma muy diferente a como estamos acostumbrados.

Encontrarán distintas denominaciones en la literatura referente a los círculos y el enfoque restaurativo. Algunos autores y practicantes hablan de "Círculos de Paz", otros de "Círculos de Diálogo" y algunos de "Círculo de Sanación". En esta guía, los llamamos "Círculos Restaurativos". Todos ellos tienen relaciones y objetivos en común pues crean un espacio seguro que agrupa a las personas para el diálogo, el intercambio social y la búsqueda de solución para prevenir y gestionar tensiones y conflictos, bajo un esquema de construcción conjunta de principios y valores. Todos ellos contribuyen a fomentar la libre expresión de sentimientos y el intercambio de visiones y opiniones, y permiten desarrollar la capacidad de escuchar activamente al otro y aprender a ser conciso, explícito y respetuoso al hablar.



El círculo es una estructura organizacional con liderazgo compartido entre sus integrantes que provee una manera inclusiva de numerosas acciones y permite alcanzar diversos objetivos. Por ejemplo:

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

Esta lista podría ser aún más amplia. Con creatividad, un facilitador puede aplicar los círculos para llevar a cabo numerosas acciones, cada una con un objetivo determinado.

10.1.1 Círculos proactivos – preventivos, reactivos o de respuesta

Se puede agrupar la dinámica de los círculos en dos grandes grupos. Según su enfoque sea proactivo-preventivo, o reactivo-de respuesta

Los círculos restaurativos con enfoque proactivo son los que contribuyen a crear capital social. “Entendemos por capital social la construcción de una red de relaciones que promueve la confianza y la cooperación entre las personas, en las comunidades y en la sociedad en su conjunto” (Durstun, 2001: 103). Si bien son muchos los factores que pueden influir en la creación del capital social, sin embargo, destacan, sobre todo, el papel de las familias y de la educación.

Al nivel de un aula o de una unidad educativa, crear capital social es hacer todo lo que sea posible para que las personas (estudiantes, docentes, directivos, administrativos) que

conviven en ellos, se conozcan mejor, construyan, refuerzan y mantengan relaciones sanas y fuertes, creen sólidos vínculos positivos entre todos, desarrollando de esta manera un sentido de comunidad.

Este uso de los círculos tiene un enfoque completamente preventivo ya que contribuye a anticipar la aparición de problemas de comportamiento o de aprendizaje en los estudiantes. Da importancia considerando la necesidad de abordar el aprendizaje desde su vertiente preventiva, lo que significa fomentar un clima de aprendizaje tal, que reduzca al máximo las dificultades y comportamientos indebidos que puedan alterar el clima de convivencia en el aula y en toda la unidad educativa, así como precipitar a algunos estudiantes hacia el fracaso escolar. Los círculos proactivos-preventivos se basan primero sobre los propios conocimientos y experiencias del alumnado, promoviendo su aprendizaje a través la reflexión, la concientización y la toma de responsabilidades individual y colectiva.

Estos círculos pueden abordar temas como: la convivencia, los valores y los derechos, el buen trato, la educación sexual, la igualdad de oportunidades, ¿inclusión-exclusión?, la igualdad de género, los estudios, etc.



Ejemplos de círculos proactivos - preventivos:

1. El docente de la materia de sociales realiza un círculo proactivo dos clases antes de un examen importante, utilizando preguntas como: ¿Qué aprendieron en este bimestre? ¿Qué dificultades y obstáculos tuvieron? ¿Qué temas no se entendieron? (además de realizar varias preguntas específicas que piensa que entrarán en el examen). Cuando hay algún tema que no se entendió por algunos estudiantes, él promueve un diálogo permitiendo que los estudiantes que saben las respuestas, puedan compartir en ese momento con los que no las saben y al mismo tiempo tiene tiempo para que la siguiente semana antes del examen pueda reforzar los conocimientos que al inicio no fueron muy claros. Esta técnica es muy útil para mejorar el rendimiento académico del curso.
2. El asesor de curso desea mejorar las relaciones entre los mismos estudiantes y utiliza un círculo cada semana, para enseñar la dinámica del círculo realiza ejercicios con preguntas muy simples y para conocerse mejor.
3. La docente de psicología tiene todo un módulo preparado relacionado a la equidad de género, el curso ha estado trabajando con círculos iniciales con su asesor respectivo, por lo que ya están acostumbrados a la dinámica del mismo (Respetar las reglas, los turnos, etc.). Es por eso que ella sabe que trabajar prejuicios de género de una manera abierta utilizando un círculo proactivo tendrá mayor impacto y mejores resultados.

Los tres ejemplos anteriores muestran que la práctica formal de círculos restaurativos proactivos supone la utilización de los mismos de manera relativamente cotidiana durante las clases, con diferentes fines:

- Que un grupo se conozca mejor y cree mejores vínculos y relaciones.
- Como una herramienta pedagógica que coadyuva en la transmisión de conocimientos del contenido de materia regular.
- Para trabajar temáticas que requieren un mayor nivel de reflexión e introspección como equidad de género, discriminación, salud sexual y reproductiva, y otros.

Los círculos restaurativos con enfoque reactivo o de respuesta son los que solo se activan después de que el problema ha ocurrido. Estos círculos contribuyen al esclarecimiento de la situación (problema, conflicto, incidente), identificando quiénes y cómo este problema está afectando a la comunidad (el alumnado, el cuerpo docente) y finalmente reflexionando sobre lo que pueden hacer juntos para que las cosas queden bien y no vuelva a ocurrir.



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

Los círculos reactivos tienen mayor impacto y éxito en su intervención cuando los docentes en la comunidad educativa practican, implementando previamente y de manera cotidiana, los círculos proactivos o preventivos, ya que tanto estudiantes como docentes han interiorizado la manera como se lleva a cabo un círculo, sus reglas y las oportunidades de participación que tiene.

Ejemplos de círculos reactivos o de respuesta:

El asesor de curso es informado que en el aula se ha perdido dinero de la mochila de uno de los estudiantes. Preocupado por esta situación, decide planificar un círculo reactivo con sus estudiantes. Si bien una de las metas que tiene es generar responsabilidad en el adolescente que cometió este acto indebido, su objetivo principal es generar un apoyo colectivo hacia la adolescente que sufrió el robo y generar un sentimiento colectivo para reducir la probabilidad que un incidente similar vuelva a ocurrir, aparezca o no el responsable del incidente.

Las preguntas principales que utilizó el facilitador (docente) durante el círculo fueron: Si alguna vez fueron robados, ¿cómo se sintieron? Además de alguna otra que surgía durante el dialogo.

Cabe resaltar la intencionalidad del docente, la cual es dar soporte a la adolescente que sufrió el robo y generar empatía y un sentimiento colectivo. Esto lo sitúa en una postura generadora de soluciones y no así buscando de manera inquisitoria al culpable (que suele ser la reacción más común ante estas situaciones). En este tipo de situaciones, existe bastante probabilidad de que el adolescente que realizó el robo no asuma su responsabilidad, sin embargo, al generar este clima dentro del círculo, las posibilidades de que reincida bajan considerablemente.

Durante el círculo los estudiantes decidieron reunir juntos, de forma voluntaria, un dinero para cubrir el monto perdido, además de brindarle el apoyo y soporte a la estudiante que sufrió el robo.

Al terminar la clase, uno de los adolescentes se acercó al docente y confesó que fue él quien había hurtado el dinero, mencionando que después de escuchar a sus compañeros y a la adolescente afectada, sintió que no tenía más remedio que decirle a alguien lo que hizo. Al día siguiente, se hizo una reunión restaurativa espontánea entre las y los adolescentes implicados y el docente.

No todos los círculos reactivos tienen este fin, donde el adolescente asume completa responsabilidad, sin embargo, cuando la situación pasa, es importante tomar en cuenta la reparación y la integración del adolescente.

10.1.2 ¿Por qué los círculos?

■ Conexión

“El en fondo son las relaciones con las personas lo que da sentido a la vida”.

Karl Wilhelm von Humboldt

Cuando un grupo de personas se sientan en círculo para conversar, cada una de ellas puede ver y observar el rostro de todos. El círculo establece un vínculo de manera espontánea con los demás. Mirar a los ojos favorece la conexión, crea relación, transmite mensajes, a veces sin la necesidad de emitir una sola palabra. El círculo facilita la relación grupal a través del tiempo y de las actividades que juntos realizan sus integrantes.

En estos últimos años, algunas escuelas decidieron hacer cambios en sus aulas, abandonando la disposición tradicional de sillas en línea una atrás de otra y disponiéndolas en un círculo. Este cambio intensificó los vínculos y las relaciones entre los estudiantes, y entre los estudiantes y sus docentes.

- **Igualdad**

“Todos los puntos de la circunferencia son iguales”

Autor anónimo

En el círculo, todas las personas son iguales. No hay una más importante que la otra. No hay espacio para la jerarquía y subordinación. Todos los integrantes del círculo tienen el mismo derecho y la misma oportunidad de hablar, ser escuchado, expresar sentimientos y necesidades, y compartir ideas y opiniones sobre temas y situaciones particulares. El círculo crea un sentido de igualdad que entiende y acepta las diferencias como una calidad de aporte al grupo entero.

- **Confianza**

“Cuando la confianza es alta, la comunicación es fácil, instantánea y efectiva”. Stephen R. Covey

La confianza es un valor muy importante para forjar relaciones sanas y seguras. La confianza no aparece por arte de magia, sin embargo, el solo hecho de ponerse en círculo favorece la construcción de confianza, aunque al iniciar los primeros círculos puede ser que haya más desconfianza que confianza. Pero, cuando los participantes de un círculo sienten que son tratados con igualdad y respeto, el nivel de confianza crece, y con ella, la comunicación es fácil, instantánea y efectiva, y la calidad de trabajo del conjunto de participantes es positiva y constructiva.

- **Seguridad**

“Qué lindo cuando una persona te hace sentir seguro, que no importa lo mal que vaya todo se queda o si te caes se sienta contigo”. Autor anónimo

El círculo proporciona seguridad en uno mismo y como grupo. El círculo que se da de manera reiterativa proporciona a cada uno de sus integrantes sentimientos de seguridad, apoyo y reconocimiento de su valía. El círculo es un espacio contenedor en el cual las personas se sienten aceptadas, protegidas, respaldadas e integradas, que les permiten afrontar de una manera positiva las dificultades y problemas que se pueden presentar tanto a nivel personal como grupal.

- **Responsabilidad**

“La responsabilidad de cada uno implica dos actos: querer saber y atreverse a decir”. Abbé Pierre

El círculo liga la responsabilidad individual con la de la totalidad de sus participantes. La responsabilidad se relaciona tanto con el comportamiento como con las acciones, basadas en el conocimiento y experiencias propios de cada participante en el círculo. Todos los participantes de un círculo tienen la oportunidad de tener un rol en el resultado del círculo. El compromiso individual hacia los otros participantes del círculo tiende a generar siempre

consecuencias positivas, cuyo resultado será el bienestar social, la sana convivencia y la protección recíproca.

■ Empoderamiento

“El poder se puede tomar, pero no dar. El proceso de toma es el empoderamiento propiamente dicho”. Gloria Steinem

Un principio fundamental es que nadie manda o controla el círculo pues el círculo contribuye al empoderamiento tanto individual como grupal. Con el tiempo, los participantes, y el grupo que constituye, toma conciencia de la oportunidad y de las posibilidades que tiene como grupo para expresarse, dialogar, compartir, intercambiar, tomar decisiones importantes y hacer compromisos. En pocas palabras: el círculo permite que sus integrantes sean protagonistas responsables de su propio desarrollo.

■ Pertenencia

“Sentido de pertenencia significa amar el sitio donde nos desempeñamos o vivimos”. Robin S. Sharma

El sentido de pertenencia se ha definido como un sentimiento de arraigo e identificación de un individuo con un grupo o con un ambiente determinado. Sentirse parte afecta la percepción que se tiene de los demás y conduce a emociones positivas como felicidad, alegría y calma. De la misma manera, el no sentirse parte puede desembocar en tristeza, soledad y ansiedad.

El sentido de pertenencia fomenta la identificación y construye vínculos de lealtad entre sus integrantes que comparten historias y situaciones comunes y valores que les representan a todos.

■ Facilitación

El círculo es un proceso que está conducido por un facilitador. El rol del facilitador es “facilitar el proceso del círculo”, creando un espacio seguro que permita a cada uno de sus integrantes ser protagonista, sentirse en confianza para expresarse y contribuir al trabajo del grupo.

El círculo recuerda al facilitador que su rol es dar y facilitar la palabra a todos los miembros del grupo, y no monopolizar la palabra para conducir el grupo.

10.1.3 El objeto de diálogo

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

El objeto de diálogo es un objeto material que indica quién tiene el poder de la palabra en ese momento, todos los demás prestan atención. El objeto va girando en el círculo, pasando de mano en mano por cada participante, dando la oportunidad a cada uno de compartir sus pensamientos y sentimientos si lo desea.

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

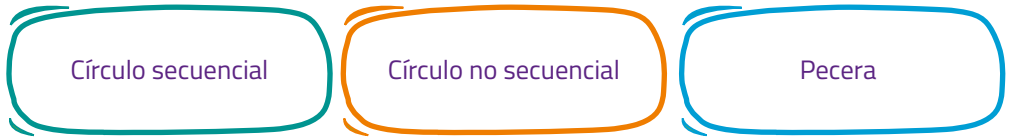
El objeto de diálogo es también representativo como sensibilizador cultural, revistiendo de un significado especial dependiendo del grupo con el cual se trabaje. El facilitador del círculo, con sus miembros, pueden escoger un objeto que sea simbólico para el tema a tratar o para el grupo de participantes. Por ejemplo, si el grupo va a conversar sobre un tema como el calentamiento global, seleccionar la semilla de una palta como objeto creará una fuerte conexión entre el objeto y la cuestión a tratar. Si el círculo va a abordar las habilidades personales de sus integrantes, el objeto podría ser un espejo de plástico (seguridad), qué al tenerlo en sus manos, cada participante se ve a sí mismo. Si la conversación en el círculo se va a referir a un tema sensible, como puede ser el acoso escolar, lo cual puede provocar algún nerviosismo y tensión entre los participantes, vale elegir entonces un objeto maleable que se puede comprimir y estirar, sin que se pueda destruir, como una pelota de goma, o una muñeca de esponja.



El facilitador del círculo requiere dar una explicación o el sentido al grupo sobre el significado del objeto, relacionándolo con las actividades del círculo, estableciendo así una mejor conexión entre la actividad y el objeto seleccionado.

10.1.4 Tipos de círculos

Existe tres tipos de círculos:



La selección de círculo más conveniente a utilizar depende de varios factores. Principalmente, depende de los objetivos que se quieren alcanzar con el círculo, del tema o problema que será abordado, del tipo de preguntas que se harán y las expectativas que se tienen de sus respuestas, del tiempo disponible para hacer el círculo y de la cantidad de integrantes que participa en el círculo. En general, es el facilitador quien elegirá el tipo de círculo, aunque a veces podría consultar a los integrantes del mismo. En una sesión de círculo, que lleva varias preguntas, es posible que haya una mezcla entre círculo secuencial y no secuencial. En los párrafos siguientes, en donde describiremos los diferentes círculos, ofreceremos orientaciones y ejemplos por cada uno de ellos.

Círculo secuencial

El círculo secuencial ofrece la oportunidad a cada participante del círculo poder expresarse y que su voz sea escuchada por los demás. Cada uno tiene su tiempo para intervenir. Si bien algunos estudiantes no están acostumbrados o no se sienten tranquilos o listos para hablar frente a sus pares, la experiencia ha mostrado que poco a poco se van soltando, adquiriendo confianza y seguridad para finalmente expresarse y opinar. Con el tiempo, algunos se vuelven grandes líderes también.

El facilitador hace una pregunta o plantea una situación o un tema de discusión y los participantes van respondiendo cada uno a su turno, de la derecha a la izquierda o a la inversa, como se puede ver en la imagen. Si se usa un objeto de diálogo, este se pasará de persona a persona para indicar quién tiene la palabra en ese momento.



El círculo secuencial se presta para una multitud de situaciones:

- Conocerse y forjar relaciones: De hecho, el círculo secuencial es ideal para aprender a conocerse, profundizar y reforzar las relaciones entre los participantes. Por ello, se puede usar una multitud de preguntas que permitirán alcanzar este objetivo, además de aprender a comunicarse entre ellos. En general, los participantes aprecian mucho este tipo de preguntas, ya que nunca o raramente se las han hecho en público. Presentamos algunos ejemplos de preguntas (ver anexo 1, lista amplia de preguntas):

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?, ¿Cuál es tu deporte favorito? ¿Cuál es tu película favorita? ¿Dos cualidades que te gusten de un amigo? ¿Puedes mencionar una característica positiva que tiene tu compañero sentado a tu lado derecho?, y luego vamos de uno en uno hasta cerrar el círculo.

- Iniciar o cerrar la clase: ¿Cómo estuvo su fin de semana? ¿Qué planean hacer al salir de la escuela? ¿En qué se comprometen para llevar adelante esta clase? ¿Qué pueden hacer hoy para que la clase sea exitosa? ¿Qué les pareció el curso de hoy? ¿Cómo se sintieron en la clase de hoy?

- Revisar la clase: Los círculos secuenciales (no secuenciales también) son muy apropiados para revisar una lección de clase, por ejemplo:

“Diga al grupo una cosa que aprendió durante el curso de inglés de hoy (no importa si varios estudiantes repiten lo que ya uno dijo o unos dijeron)”. “Hoy en el curso de inglés, abordamos entre otras cosas los colores, cada uno va a mencionar en inglés un color con su traducción en español, e intentamos cubrir el máximo número de colores durante nuestro círculo, listo, vamos “. Y así esperamos revisar los colores: “Red – Rojo”, “Green – verde”, etc.

- Abordar un tema o una situación: Los círculos secuenciales convienen también para abordar un tema o una situación en particular, acerca de la cual cada integrante pueda dar voluntariamente su punto de vista. Por ejemplo:

¿Qué valor consideran sumamente importante para trabajar en grupo? Invite al grupo a pensar en silencio y luego escribir dos valores en un papel (un valor en cada lado). Luego, invite a un voluntario levantarse para poner su hoja en el centro y explicar la razón por la cual ha elegido este valor (una sola). Luego regresa a su lugar, dejando el turno a otro.



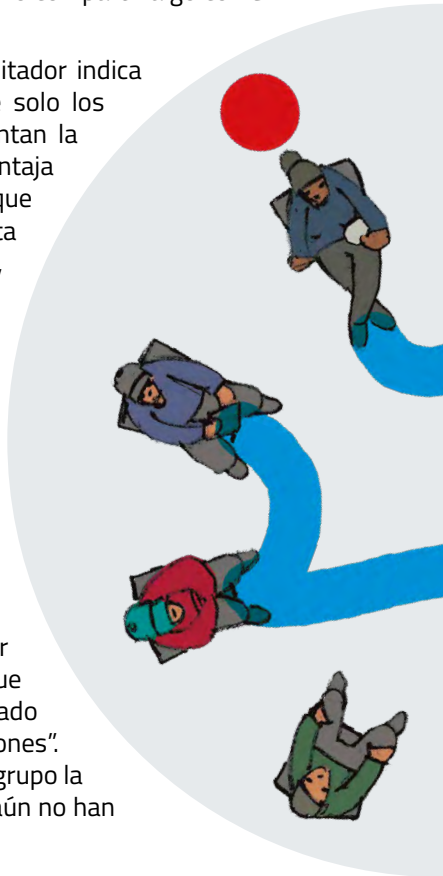
Si uno desea, puede mencionar el mismo valor y puede agregar más explicaciones o razones de su elección. Y así hasta que todos hayan presentado su valor. Al final es importante que el facilitador haga un cierre sobre esta actividad que permitió identificar los valores que nuestra comunidad considera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

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

Círculo no secuencial

El círculo no secuencial es un círculo que se desarrolla de forma más libre. Aunque también este tipo de círculo ofrece la oportunidad a todos expresarse, solo lo harán las personas que desean hacerlo, solicitando previamente la palabra, levantando la mano. La conversación se va desarrollando pasando la palabra de una persona a la otra, sin orden específico. De esta manera, hablan solamente las personas que tiene que decir o compartir algo con el grupo.

Antes o justo después de formular su pregunta, el facilitador indica al grupo que se trata de un círculo no secuencial y que solo los que desean expresar algo o hacer una contribución levantan la mano para solicitar la palabra y hablan uno por uno. La ventaja de este tipo de círculo es que permite a las personas que intervengan que puedan dar una respuesta más completa y detallada, profundizar su pensamiento. Sin embargo, la mayor desventaja de este tipo de círculo es que puede silenciar algunas voces y potenciar otras. Efectivamente, existe el riesgo que algunos estudiantes nunca soliciten la palabra, prefiriendo quedarse silenciosos y pasivos, escuchando la conversación mientras que otros, por el contrario, aprovechan la oportunidad para querer liderar o monopolizar la conversación. Para que esta situación no suceda, el facilitador debe ser muy cuidadoso al manejar este tipo de círculo. Por ejemplo, el facilitador puede decir: “Me gustaría que cuatro o cinco de ustedes opinen sobre la actividad que acabamos de desarrollar, ¿qué les parece?”, y luego de que estas personas intervengan, el facilitador puede incentivar al grupo, diciendo, por ejemplo: “Algunos que no intervinieron ¿quieren decir algo luego de haber escuchado a sus compañeros? podemos escuchar dos o tres reacciones”. Vale la pena que el facilitador recuerde de vez en cuando al grupo la importancia de escuchar a todos para así invitar a los que aún no han



hablado a tomar la palabra. Por ejemplo, diciendo: “Me gustaría escuchar algunas voces que aún no hemos escuchado y que ciertamente pueden contribuir al grupo”.

En este tipo de círculo se puede usar también un objeto de diálogo solo cuando el número de participantes en el círculo es reducido (máximo unos 15 integrantes), pues cuando el círculo tiene una cantidad mayor de personas, el objeto de diálogo puede convertirse más en un obstáculo que en una ayuda, ya que pasarlo de una persona a otra que no está al lado puede desviar mucho la atención y perder tiempo.

Este tipo de círculo es particularmente indicado para abordar temas en particular y problemas que afectan generalmente al grupo entero. Por ejemplo: “¿Qué significa para ustedes ser responsable?, ¿podrían argumentarlo con algunos ejemplos concretos?”. La misma pregunta podría hacerse usando otros conceptos, como: el acoso escolar, la convivencia, la puntualidad, los valores, los derechos, etc. La ventaja de hacer este tipo de pregunta en un círculo no secuencial es que ofrezca la oportunidad de explorar y compartir el conocimiento y experiencia del grupo sobre una temática determinada y promover reflexiones y aprendizajes entre sus miembros.

Algunas preguntas adaptadas para círculos no secuenciales:

- “¿Quiere alguien hablar sobre las dificultades o retos que tuvo al hacer la tarea?”
- “Hagamos una lluvia de ideas para preparar la próxima feria escolar, ¿quién comienza?” (es importante que alguien se encargue de anotar las propuestas).
- “Vamos a revisar brevemente el curso de historia que hemos dado hoy, ¿cuáles son las ideas principales que tenemos que recordar?, una idea por persona, ¿quién inicia?” (este tipo de pregunta es muy útil para repasar rápidamente el curso).
- “¿Qué podríamos hacer personal y colectivamente para mejorar la puntualidad en clase?”
- “Mencionen algo que les ha sorprendido positivamente esta semana en clase”.
- Podemos terminar una clase proponiendo a las personas elegir una de estas tres preguntas: “Algo que has aprendido el día de hoy” “¿Qué te sorprendió el día de hoy?” u “Hoy me di cuenta que...” En general, es probable que todos digan algo.



Pecera

La pecera es un tipo de círculo que conviene particularmente cuando integra un número elevado de participantes, mayor a 35 personas. La pecera es constituida por dos círculos: Un círculo interior, donde se sientan entre 5 y 12 personas; que se llama "círculo activo", y un círculo exterior que rodea el círculo interior que se llama el "círculo de los observadores" (ver imagen).

Hacer un círculo con un número elevado de participantes va a demandar más tiempo y disminuye también la posibilidad que todos sus integrantes puedan expresarse. Por ello, la pecera es una técnica que permite contrarrestar estos dos efectos. El círculo interior puede funcionar como un círculo secuencial o no secuencial y tiene la peculiaridad de tener una silla libre (vacía) adentro. Esta silla libre permite que un participante del círculo exterior (observador) pueda en un momento dado levantarse para sentarse en esta silla, expresar lo que tiene que decir y luego volver a su lugar de origen, dejando nuevamente la silla libre para que otro participante del círculo exterior pueda, si lo desea, acercarse y compartir su punto de vista también. De esta manera, los observadores tienen también una participación indirecta en el círculo. Por lo general, los observadores prestan atención a la conversación del círculo interior y cuando lo consideran apropiado pueden intervenir al usar sencillamente la silla libre.

Si el facilitador usa de manera frecuente este tipo de círculo debido a un número elevado de participantes, debe prestar atención que todos los participantes roten entre el papel de observadores en el círculo exterior y de integrantes activos en el círculo interior.



La pecera es particularmente adecuada y efectiva para resolver restaurativamente problemas que enfrenta una persona en particular. Sin embargo, cabe señalar que el problema no puede ser relacionado con uno o varios participantes del círculo.

Para abordar una situación conflictiva o problema y buscar ayuda, la técnica de la pecera varía un poco con relación a la expuesta anteriormente. En este caso, una persona ofrece presentar un problema para su consideración y selecciona a un grupo de amigos y participantes de confianza para que se sienten en el círculo interior. El círculo interior puede tener de 5 a 12 sillas. Una silla está ocupada por la persona que va a exponer una situación problemática. Se coloca frente a esta persona una silla vacía (libre), y las otras sillas (máximo 10) están ocupadas por participantes voluntarios. En el círculo exterior están los otros participantes que actúan como observadores.

La pecera se desarrolla en 4 fases:

Fase 1 - Exposición: La persona que enfrenta una situación problemática va a exponer esta lo más explícitamente posible al grupo. Tiene unos 5 a 7 minutos para exponerla, mientras expone nadie la interrumpe; todos prestan atención a lo que dice (escucha activa – empática).

Fase 2 - Aclaración: Cuando termina de exponer, las personas en el círculo interior tienen unos 5 a 7 minutos para hacer preguntas de aclaraciones si lo consideran necesario, a fin de tener un mejor entendimiento de la situación expuesta. Estas preguntas deben ser breves, precisas y concretas, sin que tenga ningún sentido de crítica o juzgamiento. Por cada pregunta, el exponente responde lo más claramente posible. En caso que no hubiera preguntas de aclaración, o muy pocas (2 o 3), podríamos invitar a que 2 o 3 observadores (¡no más!) formulen sus preguntas.

Fase 3 - Sugerencias: Luego de responder a todas las preguntas de aclaración, el ponente se queda callado y con un lapicero y una hoja en mano anota todas las propuestas / sugerencias / alternativas creativas de solución propuestas primero por los participantes del círculo interior, y luego por los participantes del círculo exterior, utilizando uno por uno la silla vacía en el círculo interior. No hay un tiempo determinado para esta fase; esta fase se termina cuando no hay más propuestas. Es importante señalar que las propuestas-sugerencias deben ser breves, concretas y constructivas, y no hay necesidad de repetir la misma sugerencia dos veces.

Fase 4 - Retroalimentación: El ponente revisa todas las sugerencias recibidas y retroalimenta al grupo. Solo necesita decir dos o tres sugerencias-propuestas que le llaman particularmente la atención y que desea probar, sin necesidad de argumentar. Si el ponente desea tener mayor información puede luego acercarse a la persona que hizo esta propuesta. La pecera puede usarse en el “aula” y en la “sala de los docentes” llamándose “análisis de situación o de caso”

De manera general, esta técnica se realiza en un tiempo razonable (de 15 a 60 minutos) y requiere por parte de todos los participantes cierta discreción, reserva y confidencialidad: “Lo que se dice en el círculo se queda adentro”.

De manera general, esta técnica se realiza en un tiempo razonable (de 15 a 60 minutos) y requiere por parte de todos los participantes cierta discreción, reserva y confidencialidad: "Lo que se dice en el círculo se queda adentro".

Ventajas y beneficios de la pecera

- Permite la participación de todos los participantes: una participación directa de los integrantes del círculo interior e indirecta de los integrantes del círculo exterior.
- Promueve la escucha activa – empática de todos los integrantes.
- Se desarrolla de forma ordenada en 4 fases definidas.
- No da espacio para las críticas, evaluaciones y juicios. Esto permite que el grupo se sienta cómodo y en confianza.
- Ahorra tiempo.
- Evita repetir dos veces la misma sugerencia o propuesta.
- Ofrece una visión amplia de la situación (visión interdisciplinaria).
- Ayuda a aprender a ser preciso, conciso y lo más concreto posible.
- Promueve la colaboración y la empatía entre los participantes.

Dos ejemplos de situaciones para el uso de la pecera

1. **Estudiante enfrentando un problema personal:** Un estudiante (ponente) expone a sus pares las dificultades y obstáculos que enfrenta para realizar sus estudios y tareas después de clase. En su relato al grupo, expone de la manera más completa y precisa posible los diversos obstáculos y dificultades que enfrenta: por ejemplo, (a) al llegar a casa, sus padres le encargan hacer tareas domésticas u otras (trabajo de campo, atender la tienda, cuidar al hermanito, etc.); (b) no logra concentrarse para hacer sus tareas (mucho ruido en la casa, no hay espacio, está cansado, tiene otras actividades que hacer, etc.); (c) no entiende las tareas y por ello no las hace; (d)... Al terminar su relato, sus pares pueden indagar un poco más sobre la situación que enfrenta este estudiante. Por ejemplo, (a) si aparte de sus padres tiene otros familiares que viven cerca; (b) si los padres tienen contactos con la unidad educativa; (c) si tiene otros hermanos en edad escolar y cómo les va en sus estudios; (d)... Luego de responder a todas las preguntas, el estudiante ponente escucha y anota todas las propuestas dadas por sus pares. Por ejemplo, (a) plantear una reunión entre el docente, el estudiante y sus padres; (b) al finalizar el día escolar, el estudiante se quede cada día un tiempo más en clase para hacer sus tareas y estudiar; (c) hacer sus tareas en la casa de un familiar que vive cerca o de un amigo de la clase; (d)... Finalmente, el ponente puede elegir entre las propuestas realizadas por sus pares.
2. **Docente enfrentando un problema:** Un docente (ponente) expone a sus pares la situación problemática que enfrenta para comunicarse y relacionarse con los padres de uno de sus estudiantes, el cual está pasando por serios problemas tanto de comportamiento como académico. En su relato al grupo, expone de la manera más completa y precisa posible las diversas dificultades que enfrenta: por ejemplo, (a) los padres del estudiante no responden nunca a su invitación para reunirse con ellos; (b) los padres del estudiante son agresivos y no aceptan la situación planteada; (c) los padres culpan y responsabilizan a la unidad educativa de la situación problemática; (d)... Al terminar su relato, sus pares pueden indagar un poco más sobre la situación que enfrenta este docente. Por ejemplo, (a) ¿Desde hace cuánto tiempo el estudiante está pasando por esta situación?; (b) aparte de los padres, ¿tiene conocimiento de otros miembros de la familia a los que el docente podría acercarse?; (c) ¿Cuál es la situación de esta familia?; (d)... Luego de responder a todas las preguntas, el docente ponente escucha y anota todas las propuestas dadas por sus pares. Por ejemplo, (a) que el psicólogo y/o trabajadora social hagan una visita al domicilio del estudiante; (b) buscar otros padres de familia que tienen buenas relaciones con los padres del estudiante; (c) identificar a un familiar (abuelo, tío, tía...) del estudiante para realizar un acercamiento y ver la posibilidad de buscar juntos soluciones al problema; (d)... Finalmente, el ponente puede elegir entre las propuestas realizadas por sus pares.

10.1.5 El círculo como ritual

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

Por ejemplo, un docente está interesado en construir o reforzar las relaciones interpersonales en su aula, y por ello, decide planear con sus estudiantes la realización de un círculo dos veces por semana (cada lunes en la mañana para empezar la semana y cada viernes en la tarde para cerrarla) y otros entre semana si lo consideran necesario, será considerado como un ritual. Los docentes con sus estudiantes pueden establecer juntos la periodicidad que deseen, y esto no impide que de forma espontánea puedan realizar un círculo fuera de los tiempos acordados. Una persona que va a la iglesia cada domingo, puede decidir visitarla para rezar en cualquier momento que lo desea o lo necesita. Igual pasa en relación a los círculos en una unidad educativa con enfoque restaurativo.

10.1.6 Proceso del círculo

Para que el círculo garantice calidad es necesario que se desarrolle por etapas, dando igual importancia a cada una de ellas.

Etapa 1: Discernimiento

Primeramente, el facilitador (docente o estudiante promotor de prácticas restaurativas) debe indagar sobre cuáles son las preocupaciones, los intereses y las necesidades del grupo (por ejemplo, de los estudiantes en un aula). En base a la información recopilada, el facilitador estará en una posición que le permita discernir con más exactitud cuáles son los temas, las situaciones o los conflictos que son importantes o necesarios abordar en círculo con el grupo. Si el facilitador valora que el círculo es conveniente para tratar tal o tal asunto, situación o conflicto, puede pasar a la etapa siguiente.

Etapa 2: Preparación previa al círculo

El facilitador debe primero fijar cuál o cuáles son los objetivos que se debe alcanzar con el círculo. Presentamos unos ejemplos:

- Construir, mantener o reforzar las relaciones interpersonales.
- Sensibilizar los estudiantes sobre la importancia de los valores y principios para trabajar en grupo
- Adquirir un compromiso personal y/o grupal para mejorar la convivencia en el aula.
- Reflexionar sobre el tema de igualdad de género.
- Mejorar el rendimiento académico de la clase para del segundo semestre.

Luego, el facilitador debe definir la forma en cómo piensa crear un clima de confianza y la manera cómo va a plantear el asunto a tratar. Por ejemplo:

- Iniciar el círculo de manera ceremonial: con un canto, con la lectura de una historia, con una palabra libre de los asistentes.
- Explicar cuál es su rol y recordar los principios fundamentales del círculo.

Después, el facilitador debe identificar y seleccionar un listado de preguntas (máximo 5) que hará durante el círculo a fin de promover la conexión, incentivar la reflexión y búsqueda de soluciones, entre otras cosas. Por ejemplo:

- ¿Con qué ánimo han amanecido hoy día?
- ¿Con qué relaciona al concepto “igualdad de género”?
- ¿Podrían dar algunos ejemplos concretos y comunes sobre igualdad de género?
- ¿Cuáles son los estereotipos más comunes sobre el tema de género? ¿Qué reflexión tienen en cuanto a ellos?
- ¿Qué se puede hacer si presenciamos una situación de desigualdad de género?
- ¿Qué podrían hacer tanto a nivel personal como grupal para que la igualdad de género sea efectiva en el salón de clase, en la unidad educativa, en la comunidad?
- ¿Qué han aprendido o qué les sorprendió o que se llevan del círculo que acabamos de realizar?

Luego de la elaboración de las preguntas, el facilitador debe optar por el o los tipos de círculo que mejor se adecue para responder a cada una de las preguntas elaboradas, permitiendo explorar los conocimientos y la experiencia del grupo.

Finalmente, el facilitador debe seleccionar un objeto de diálogo, determinar el lugar, la fecha y el horario para realizar el círculo y avisar a los participantes con anticipación, en algunos casos, informándoles sobre el tema que se abordará para que puedan acudir con cierto grado de preparación (anexos 2 y 3).

Etapa 3: Desarrollo del círculo

- a.** Preparación del ambiente: Antes de iniciar el círculo, el facilitador, solo o con la ayuda de algunos participantes, prepara la logística necesaria para realizar el círculo (instalación de las sillas, objeto de diálogo, papel y lapicero si prevé anotar los aspectos importantes que resulten del círculo).
- b.** Desarrollo del círculo mismo:
- Dar la bienvenida y crear confianza: El facilitador da la bienvenida al grupo, recibiéndolo respetuosa y cordialmente. El facilitador debe enfocarse en crear confianza haciendo que los participantes se sientan a gusto, en un ambiente seguro. Se puede iniciar con un rompehielos o un juego que genera ánimo, buen humor y optimismo (anexo 4).
 - Ceremonia de inicio: El facilitador puede iniciar el círculo con una breve ceremonia, por ejemplo, un canto, leyendo un cuento, un poema o una historia, haciendo una oración o escuchando una música propicia para meditar, siempre tomando en cuenta las particularidades culturales y sociales del grupo.
 - Explicar al grupo las razones por las cuales se les ha convocado al círculo: El facilitador introduce el o los temas que va o van a ser tratado en el círculo, los objetivos que se quieren alcanzar y qué metodología se prevé utilizar (tipos de círculos).
 - Presentación de los participantes: Si es la primera vez que los participantes se juntan, la presentación puede ser un poco más extensa. Si ya se conocen, será una presentación breve. Por ejemplo, su nombre, ¿cuál es su estado de ánimo en una sola palabra?, ¿Una expectativa en relación al círculo?
 - Recordar los principios y normas del círculo: Vale la pena que el facilitador solicite al grupo repasar juntos los principios y las normas que rigen el buen funcionamiento del círculo, más aún si éstos se han construido juntos durante un círculo anterior. Estos principios y normas pueden ser presentada en un afiche colocada en la pared del ambiente para estar a la vista de todos. En el anexo 5, presentamos un listado de principios para el buen funcionamiento de un círculo que se acordaron en una escuela peruana entre un docente y sus estudiantes.
 - Abordar el tema: es en esta etapa que el facilitador formula las preguntas, preparadas previamente, para abordar una situación, un asunto, un tema, un incidente o un conflicto determinado. Es el momento preciso donde los integrantes del círculo van a poder expresar sus historias, sentimientos (positivos como negativos), ideas, opiniones, opciones, sugerencias, preocupaciones, necesidades, intereses, deseos, compromisos, reconocimientos, etc.
 - Buscar soluciones: no todos los círculos requieren tomar decisiones como, por ejemplo, los que se dedican a construir relaciones interpersonales, a comprender y profundizar ciertos conceptos (valores, deberes y derechos, igualdad de género, etc). En cambio,

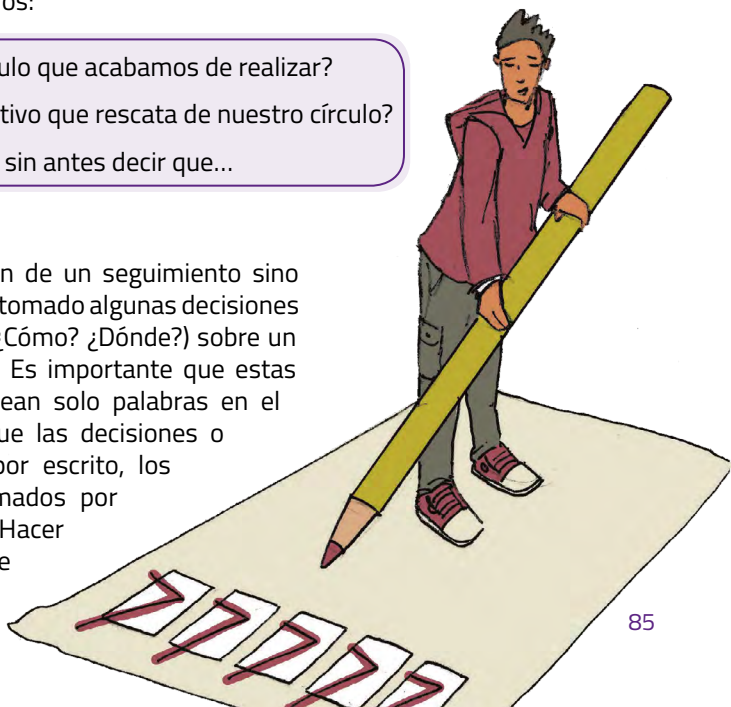
algunos círculos exigen buscar soluciones y hacer compromisos sobre todo cuando se trata de conflictos que generan problemas y malestar dentro de la comunidad, en el aula o en toda la unidad educativa. En estos círculos, se trata de construir un consenso a partir de todos los aportes individuales. Llegar a tomar decisiones en conjunto requiere de mucho respeto y tolerancia, de apertura y flexibilidad, de paciencia y creatividad, de empatía y sobre todo estar dispuesto a dejar de lado sus intereses personales y más bien priorizar los del grupo.

- Llegar a consensos requiere de dialogo, de una escucha empática, de una disposición constructiva y de una argumentación clara de ideas y posiciones. No hay lugar para críticas y juicios.
- Consenso significa tomar y respetar acuerdos entre todos los participantes, aceptarlos y responsabilizarse del resultado. Para facilitar el proceso de búsqueda de un consenso, el facilitador puede ayudar al grupo a identificar los puntos sensibles y de desacuerdo y empujar a los participantes a explorar y comprender las distintas visiones y perspectivas. Buscar consenso demanda más tiempo que otras formas de tomar decisiones, como el voto o la decisión directamente tomada por la jerarquía. Llegar a consenso promueve definitivamente el empoderamiento, la responsabilidad individual y colectiva, y contribuye a reforzar las relaciones interpersonales.
- Cerrar el círculo: Antes de despedirse, es importante que el facilitador haga un cierre del círculo, dejando una onda positiva y optimista en el ambiente. Puede cerrar el círculo con una pequeña ceremonia como la de la apertura, o simplemente hacer una última pregunta, como por ejemplos:

- ¿Qué llevas contigo del círculo que acabamos de realizar?
- ¿Mencione un aspecto positivo que rescata de nuestro círculo?
- No quiero salir de esta sala sin antes decir que...

Etapas 4: Seguimiento del círculo

No todos los círculos necesitan de un seguimiento sino solo aquellos en los cuales se han tomado algunas decisiones claras (¿Qué? ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Dónde?) sobre un tema o una situación específica. Es importante que estas decisiones o compromisos no sean solo palabras en el viento. Por ello, es necesario que las decisiones o compromisos adoptados sean por escrito, los cuales pueden ser también firmados por los que participaron en ellos. Hacer seguimiento significa asegurarse



que estas se están implementando como se había previsto y si no se dan, indagar sobre esta situación y corregirla cuanto antes. Una de las mejores formas para evaluar es a través de un nuevo círculo, lo que permite que cada uno de los participantes puede responsabilizarse por uno mismo y por el grupo.

Hacer un seguimiento serio de los acuerdos responsabiliza a los participantes y les empuja a cumplir.

10.1.7 Factores y condiciones que contribuyen a lograr círculos exitosos

Hay factores y condiciones que contribuyen considerablemente a que el círculo sea positivo y efectivo, además de ser valorado por sus integrantes.

- El facilitador debe mantener el interés y el enfoque a lo largo del círculo. El círculo no puede terminar siendo una actividad aburrida o pesada, por el contrario, debe estimular el interés en conocer, aprender, construir y compartir, por ejemplo. Asimismo, el facilitador debe mantener el enfoque ya que es posible que algunos integrantes del círculo se desvíen del tema abordado. En este caso, el facilitador debe reorientar el diálogo hacia el tema inicial, evitando que las discusiones se vayan por todos lados alejándonos del objetivo inicialmente trazado.
- El facilitador es el ejemplo frente al grupo; por ello, su disposición, conducta y desempeño son importantes. Debe mostrar una actitud positiva y motivación. Debe adoptar un tono de voz y una mirada que capten y motiven la atención del grupo entero y no a solo a unos cuantos de sus integrantes. El facilitador debe respetar integral y constantemente los principios y normas que rigen el funcionamiento del círculo (anexo 5).
- El facilitador debe ser paciente, hacer pausas cuando sea necesario y respetar el silencio. Dar el tiempo suficiente a los participantes por responder es muy importante. Las personas tímidas y nerviosas necesitan más tiempo para responder; es necesario concedérselo pues presionarles aumentaría su nerviosismo y provocaría incomodidad y vergüenza. Ahora bien, cuando el silencio se prolonga mucho, el facilitador debe buscar algunas maneras de ayudar a sacar al estudiante de esta difícil situación, por ejemplo, proponiéndole lo siguiente: “Puedes pedir a tus compañeros que te sugieran unas respuestas y tú eliges la que mejor te parezca” o “No te preocupes, toma tu tiempo, regresaré a ti al final de la ronda” o reformulando la pregunta y dando un ejemplo de respuesta.
- Preparar con tiempo y seriedad el círculo: es fundamental identificar el tema, problema a tratar y definir el o los objetivos que se esperan lograr, así como determinar la metodología (tipos de preguntas y de círculos), el tiempo necesario que se requiere para cumplir con lo planeado.

- Regular el ritmo y la dinámica del círculo: el facilitador debe esforzarse para mantener en el círculo una atmósfera segura, abierta, tranquila, reflexiva y respetuosa de los distintos puntos de vista, así como reconocer los esfuerzos de cada uno de sus integrantes.
- Identificar las mejores preguntas para formular durante el círculo. Las preguntas más adecuadas son las que promueven la reflexión y generan respuestas que contribuyen al esclarecimiento de situaciones, al aprendizaje, al cambio de conductas y al empoderamiento de las personas (anexos 6 y 7 sobre la formulación de preguntas para el círculo y orden de preguntas para el círculo).
- Algunas preguntas necesitan ser aclaradas por el facilitador antes de que los participantes respondan a ellas. Dar orientaciones precisas de lo que uno espera o no, incrementa la probabilidad de éxito del círculo. Por ejemplo, a la pregunta: "Mencionen un aspecto positivo que tiene la persona que está sentada a su lado derecho" Es importante aclarar que lo que esperamos es que se diga algo verdadero y en serio, no hay lugar para bromas con esta pregunta pues uno no se sentiría a gusto al recibir una mala respuesta, o también ninguna respuesta. El facilitador puede también dar uno o dos ejemplos para orientar a los participantes. Por ejemplo, "Marcelo es bueno para ayudar a las personas" o "Marcelo es una persona inteligente y trabajadora". El facilitador podría señalar también lo siguiente: "Eviten decir la característica que uno no tiene, como, por ejemplo: 'Marcelo no es tacaño'; es mejor decir: 'Marcelo es generoso'. Recuerden que queremos escuchar una característica positiva de la persona".
- El círculo es primordialmente inclusivo, integrador. Por ello, el facilitador debe considerar y respetar las particularidades culturales, étnicas y de género de todos los integrantes del círculo. Por ello, el facilitador debe ser muy cuidadoso en tomar en cuenta estas particularidades y posibles diferencias culturales entre los participantes, y considerarlas un valor agregado, un plus para el grupo en lugar de verlos como obstáculos o problemas. Nadie en el círculo debería sentirse apartado del grupo por algunas particularidades personales que tuviera. En cuanto al tema de género, es importante que el facilitador dé igual voz y participación entre hombres y mujeres, y debe promover el abordaje a temas importantes como empoderamiento y autonomía de la mujer e igualdad de género; lucha contra la violencia de la mujer; la salud sexual y reproductiva, etc. En algunos casos, es necesario que se realicen círculos exclusivamente de mujeres y otros de hombres para abordar un tema en particular, seguido a veces por un círculo mixto con integrantes femeninos y masculinos.
- El facilitador puede apoyarse en uno o dos integrantes del círculo, pidiéndoles una participación activa y ejemplar desde el inicio del círculo, contribuyendo de esta manera a motivar y orientar positivamente a los otros integrantes en la dinámica del círculo.

10.1.8 Rol del facilitador de círculos restaurativos

El papel principal del facilitador es guiar a los participantes y buscar mantener el círculo como un espacio sano y seguro. El facilitador tiene la función principal de crear las condiciones

para que los participantes del círculo se sientan en confianza para mostrarse como son y dar lo mejor de sí durante la actividad.

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

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

- Saber escuchar atenta y empáticamente durante todo el proceso de círculo.
- Mantener una atención constante.
- Saber respetar, es decir ser abierto y flexible: no criticar, no evaluar, no juzgar, ni a las personas ni las ideas.
- Ser digno de confianza.
- Ser humilde y tolerante.
- Ser paciente. Es importante saber respetar los momentos de silencio
- Ser creativo, sobre todo en momento de ocurrencias inesperadas.
- Ser capaz de apreciar el sentido del humor. Efectivamente, bromear sin exageración permite relajar al grupo y hacerle sentirse bien. De ningún modo hacer bromas sobre uno u otro integrante.
- Tener motivación y optimismo por lo que hace. El facilitador debe mostrar un espíritu y actitud positiva y alentadora.
- Ser un buen organizador.
- Ser consciente de sus debilidades (y trabajarlas).
- Estar disponible y ser comprensivo.

Durante el proceso de círculo, los facilitadores deben siempre tratar de:

- Dar el ejemplo.
- Generar confianza.
- Crear un ambiente seguro.
- Aceptar las diferentes posiciones e intereses.
- Mantener el enfoque y la motivación.

-
- Velar por el bienestar de los integrantes del círculo.
 - Aceptar e incluir las diferencias étnicas y culturales.
 - Utilizar rituales.
 - Usar una pieza para el diálogo.

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

10.1.9 Preguntas frecuentes sobre la facilitación de círculos

¿Quién convoca el círculo?

En principio, es el facilitador que toma la iniciativa de convocar al círculo, especialmente durante el periodo de lanzamiento de su proceso. Ahora bien, cuando los círculos se han vuelto un ritual que se realiza repetidamente, con el que sus participantes están familiarizados y comprometidos, es natural que sean ellos mismos, los estudiantes por ejemplo, quienes tomen la decisión de solicitar y convocar al círculo. Este, incluso, puede ser facilitado por uno de ellos, luego de haber sido capacitado y haber adquirido alguna experiencia en facilitación.

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

Hay varias maneras de decidir qué integrante en el círculo empieza a responder primero:

- a. La forma más común es que el facilitador pregunte a los participantes quién de ellos desea responder primero y la persona que se propone, comparte su respuesta al grupo y luego pasa el turno a su compañero o compañera que está, ya sea al lado derecho o al izquierdo, y de uno en uno, se pasa la palabra hasta completar la vuelta del círculo. El facilitador debe cuidar que no sean siempre los mismos quienes quieran responder primero. Si fuera el caso, él debe proponer que le gustaría que sea un participante que aún no ha respondido.
- b. Otra forma es que el facilitador designe directamente a una persona. En general, el facilitador usará esta opción cuando su pregunta sea sencilla sin que tenga riesgos de sorprender, dificultar o incomodar a la persona escogida. Aquí van unos ejemplos de preguntas apropiadas: "Respondan con una sola palabra, ¿cómo amanecieron el día de hoy?" o "Entre un rango de 1 a 10, ¿cuál es su estado de ánimo al llegar a la escuela, sabiendo que el nivel 1 corresponde a un estado de ánimo muy bajo y 10 a uno muy elevado?"

- c. La siguiente forma es que sea el facilitador mismo quien responda primero a su propia pregunta, dando así la pauta al grupo de lo que se espera como respuesta y después de responder a la misma, pasa la palabra a la persona que esté a su lado derecho o izquierdo. En general, el facilitador usa esta fórmula para preguntas que puede traer cierta confusión para algunos participantes, por ejemplo: “A ver, mencionen una habilidad positiva que cada uno de ustedes tiene” Y en seguida, sigue respondiendo a su propia pregunta: “Yo, por ejemplo, soy una persona bastante solidaria, me gusta apoyar a las personas que pasan por problemas o enfrentan algunas dificultades”. Otro ejemplo, “Mencionen una característica suya que quisiera mejorar” y seguido da su respuesta: “Yo, por ejemplo, soy una persona bastante perfeccionista; esto me genera a veces cierta frustración por insatisfacción por lo que hago, aunque esté bien hecho. Pienso que debo hacer las cosas bien, pero con más calma y sin necesidad de que sean absolutamente perfectas, pues el perfeccionista nunca termina satisfecho”. Este tipo de ejemplo ayuda al grupo a orientar y definir mejor su respuesta.
- d. Otra manera, por ejemplo, es que antes de iniciar el círculo, el facilitador puede consultar de manera reservada a un participante de confianza que con seguridad responderá de manera positiva a la pregunta de inicio que se dará. Por ejemplo, si la pregunta fuera: “¿Cuál es tu motivación el día de hoy?” que su respuesta muestre una orientación positiva como, por ejemplo: “Hoy quiero estar lo más atento posible durante la clase” o “Voy a evitar conversar con mi compañero al lado mío y quiero participar activamente en clase”. Estas respuestas positivas y comprometedoras indican netamente el tipo de respuestas esperadas. También de esta manera, hay menos riesgo que alguien en el círculo proponga algo que vaya en un sentido contrario.

¿Qué criterios o factores ayudan al facilitador a optar por un círculo secuencial o no secuencial?

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

- a. Según el tema y el objetivo del círculo: Por ejemplo, si un docente quiere saber cuál es el estado de ánimo de sus estudiantes antes de iniciar su clase, optará por un círculo secuencial ya que quiere saber cómo se siente cada uno de ellos. Si ahora planea abordar una situación conflictiva como, por ejemplo, cosas perdidas o desaparecidas en el salón de clase, será necesario que esta situación sea abordada a través de diferentes preguntas, algunas en círculos secuenciales, por ejemplo: “¿Cómo se sentirían ustedes si alguna de sus pertenencias se pierde o es sustraída intencionalmente por una persona?” y otras en círculos no secuenciales, como, por ejemplo: “¿Tienen alguna idea o propuesta de lo que podríamos hacer para que este tipo de incidente no vuelva a ocurrir en el salón de clase?”.

-
- b.** El factor tiempo: efectivamente, la disponibilidad de tiempo es un factor importante a tomar en cuenta, ya que un círculo secuencial puede durar más que uno no secuencial por el hecho de que se concede la palabra a cada uno de los participantes del círculo, salvo que el facilitador ponga alguna condición a la pregunta como, por ejemplo: "Respondiendo a la pregunta con una sola palabra, ¿cómo ha sido su fin de semana?".
 - c.** La cantidad de integrantes en el círculo: Mientras mayor es el número de participantes en el círculo, más tiempo tomará la actividad, salvo si se usan más círculos no secuenciales que secuenciales o se opta por una pecera (doble círculo).
 - d.** El tipo de preguntas: Indudablemente, el tipo de pregunta influye a la hora de optar entre un círculo secuencial o uno no secuencial. Algunas preguntas, por ejemplo, requieren de tiempo para ser respondidas con detalles y profundidad. En este caso se opta por un círculo no secuencial. Ejemplo: "¿Quiénes desean compartir una lección de vida que hayan recibido de parte de un pariente (padres, abuelos, tíos, etc.), amigo o colega y que le haya marcado y servido de aprendizaje en su vida personal?". Es evidente que esta pregunta no podrá ser respondida con una sola palabra ni con una sola frase. Por ello, el facilitador invita solo a algunos participantes voluntarios (entre 3 y 5) a responder a esta pregunta.

Muchos círculos combinan los dos tipos de círculos, unos secuenciales para ciertas preguntas y otros no secuenciales para otras.

¿Los círculos pueden ser facilitado por más de un facilitador?

La mayoría de los círculos se realizan por un solo facilitador, pero en ciertas situaciones es conveniente que los círculos sean guiados por dos facilitadores, por ejemplo, cuando el facilitador tiene aún poca experiencia realizando círculos, es aconsejable que facilite sus primeros círculos con el apoyo de un segundo facilitador, si fuera posible, experimentado. Otras situaciones que pueden requerir de un segundo facilitador es manejar grupos grandes, muy diversos o que presentan problema de cohesión. Finalmente, cuando el círculo aborda un tema sensible y complicado que tiende a generar tensiones y discusiones intensas. En caso que intervengan dos facilitadores, es necesario definir las responsabilidades de cada uno. En general, uno es el facilitador principal y el otro su asistente, interviniendo para dar soporte a su par y anotar las ideas que se den durante el proceso, por ejemplo.

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

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

- a.** El facilitador ya sabe de antemano que tiene un tiempo determinado y limitado para realizar su círculo. Por ejemplo, un docente decide invertir cada día los cinco primeros minutos de su clase, veinte minutos todos los viernes en la tarde, antes de cerrar la semana, y la hora de tutoría cuando sea necesario.

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

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

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

- a.** Hablar en privado con algunos integrantes antes del círculo o durante una pausa, si fuera pertinente. Efectivamente, si el facilitador estima que el tema que va a abordar puede traer problemas durante las conversaciones, puede anticiparlos solicitando a algunos integrantes conocidos por algunas peculiaridades que tienen de, por ejemplo: esforzarse por mantener la calma, concentrarse para escuchar todos los puntos de vista sin criticar ni juzgar, calmar el grupo cuando aparecen algunas tensiones, etc.
- b.** Aclarar nuevamente los principios, valores y normas que se construyeron juntos y que nos comprometimos respetar.
- c.** Usar el humor, solo cuando sea adecuado.
- d.** Proponer hacer una pausa, realizar una mediación, respirar profundamente.
- e.** Lanzar la pregunta al grupo: "¿es realmente de esta forma que quieren abordar el tema o el conflicto?", "¿consideran que es la forma apropiada?". En general, los participantes del círculo reaccionan a esta pregunta, dándose cuenta de que su forma conversar no es la más adecuada y que deben cambiarla.

En un círculo secuencial, se espera en general la participación activa de todos sus integrantes, entonces ¿cómo reaccionar ante una situación en la cual algunos participantes pasan su turno de manera reiterativa o se niegan firmemente a participar en el círculo?

El facilitador tiene dos opciones:

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

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

Es evidente que estos tipos de actitud perturban altamente el desarrollo del círculo, provocando molestias, interrumpiendo el diálogo y en algunos casos, impidiendo que se alcancen los objetivos trazados. Es por ello que se sugiere a los nuevos facilitadores, el docente, por ejemplo, planear desde un inicio, un primer círculo con sus estudiantes para conversar sobre los beneficios y ventajas que procuren los círculos y construir juntos una serie de principios y normas que garanticen su buen funcionamiento (anexo 5). Estos principios y normas contribuirán a prevenir o reducir que comportamientos nefastos surjan durante los círculos, afectando su dinámica. Sin embargo, existe la probabilidad que unos pocos no respeten de vez en cuando los principios y normas acordados. La experiencia permite afirmar que las personas que adoptan este tipo de actitudes son generalmente unos “líderes negativos” conscientes de que los círculos contribuyen al empoderamiento individual y grupal y por ello los ven como una amenaza a su propio liderazgo. Otros no entienden aún los beneficios y ventajas que los círculos pueden traer y los ven como una actividad cualquiera, sin importancia.

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

Si a pesar de esta primera observación, los mismos estudiantes o algunos de ellos, siguen con actitudes perturbadoras, el facilitador debe esta vez dirigirse directamente a ellos, transmitiéndoles serenamente una declaración afectiva como por ejemplo: "Cuando ustedes interrumpen repetidamente la conversación burlándose (o ironizando, molestando), me hacen sentir incómodo, hasta molesto y probablemente muchos aquí sienten lo mismo. Necesito que podamos escucharnos todos, que podamos conversar con seriedad. Por ello, les invito a participar constructivamente. Su opinión es importante, igual como la de todos aquí". El facilitador podría ser aún más firme, añadiendo lo siguiente: "Ahora bien, si no desean participar en el círculo, lo único que les pedimos es que nos respeten, manteniéndose en silencio mientras conversamos aunque, repito nuevamente, su opinión nos importa. Una positiva participación sería ciertamente un valor agregado al grupo". El facilitador puede ser aún más explícito y depositar el máximo de responsabilidad en ellos, continuando, por ejemplo: "Tengo que decirles que, si siguen interrumpiendo nuestra dinámica, les pediré que se retiren del círculo poniendo su silla medio metro atrás de este. De allí, ustedes tienen tres opciones, eligen la que quieran. La primera, se quedan allí sentados y en silencio. La segunda, vuelven a integrar el círculo para participar activamente con el grupo, dicho sea de paso, esta es la opción que quisiéramos que escogieran. La tercera, seguir interrumpiendo, pero en este caso, lamento decirles que les pediré que se retiren inmediatamente de la sala para dirigirse al responsable de la disciplina (o convivencia según como se lo llama). Es entre estas tres opciones que tomarán su decisión, espero que opten por quedarse a trabajar con nosotros". En su intervención, el facilitador muestra firmeza, siendo justo a la vez y aclarando sus expectativas. El facilitador hace también una neta separación entre la actitud nefasta y los estudiantes pues en ningún momento el facilitador les juzga de "malcriados" o "irresponsables", sino que rechaza sus conductas, no les rechaza a ellos. Además, el facilitador les hace ver que sus opiniones son importantes y por ello les invita en varias oportunidades a participar activamente en el círculo.

En base a las opciones escogidas por los estudiantes, el facilitador podría actuar de diferentes maneras, por ejemplo:

-
- a. Si los estudiantes se quedan fuera del círculo, sin participar pero manteniendo el silencio y dejando trabajar al grupo, el facilitador podría, al finalizar el círculo, agradecer por el trabajo realizado por el grupo y añadir también un agradecimiento a los estudiantes que respetaron lo que se les pidieron, agregando que es su deseo que en un próximo círculo puedan participar plena y constructivamente. También puede reiterar la misma declaración de manera individual, fuera del círculo.
 - b. Si los estudiantes deciden regresar al círculo, participando activa y positivamente, el facilitador debe agradecerles y felicitarles en el momento por la decisión tomada, la cual refuerza la cohesión y calidad del grupo. También puede reiterar la misma declaración de manera individual, fuera del círculo.
 - c. Si los estudiantes escogen seguir interrumpiendo la dinámica del círculo y deben retirarse de la sala, en ese caso el facilitador lamentará al grupo la decisión que se ha tenido que tomar, pero que esta fue escogida por los mismos estudiantes. Luego, fuera del círculo, el facilitador debe acercarse a estos estudiantes de manera individual o grupal, para decirles cómo se ha sentido y qué espera de ellos y que está dispuesto a apoyarlos para que se integren al grupo.

10.1.10 Algunas recomendaciones sobre círculos restaurativos

Al iniciar la puesta en marcha de círculos en el aula, el facilitador debe considerar dos aspectos importantes:

- a. Ante todo, es sumamente importante que el facilitador explique con claridad a sus estudiantes el razonamiento de los círculos: ¿Por qué los círculos? ¿Para qué los círculos? ¿Cómo funcionan? ¿Cuál es el uso de la pieza de diálogo?

Todas las respuestas a estas preguntas ya se encuentran en esta guía. Los estudiantes deben entender desde un inicio que el círculo les da voz y sobre todo que esta está siendo escuchada por los integrantes del círculo. Tener voz es tener la oportunidad de:

- Expresarse libremente.
- Opinar sobre un tema o un incidente.
- Compartir conocimientos y experiencias.
- Cuestionar algún pensamiento.
- Intercambiar ideas, sugerir soluciones.
- Aprender de los otros.
- Comprometerse ante todos con uno mismo y con el grupo.
- Etc.

Los estudiantes deben descubrir el poder de los círculos, pues el círculo:

- Crea conexiones.
- Promueve relaciones.
- Fomenta la responsabilidad.
- Empodera la persona y el grupo.
- Da seguridad.
- Provee confianza.
- Incluye a todos.

b. El facilitador debe recordar también que la implementación de círculos hace parte de un proceso formal que primero precisa de preparación y segundo, que se dé de manera progresiva. La implementación progresiva de círculos significa que los primeros círculos deben ser círculos proactivos, es decir círculos para crear un sentido de comunidad, construir y reforzar relaciones, conocerse mejor y sentirse bien (seguro y en confianza), y descubrir que cada uno en el círculo tiene voz y que esta voz es poderosa. Y solo después que los participantes de un círculo hayan descubierto los poderes del mismo y entiendan su funcionamiento es que el facilitador puede implementar círculos con enfoque preventivo (abordaje de temas) y reactivos (abordaje de incidentes y conflictos).

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

c. Muchas veces los participantes en un círculo se van sentando al lado de una persona que conozcan o se sientan a gusto con ella. Es normal. Sin embargo, lo que se busca en un círculo es que todas las personas se conozcan y se sientan bien entre todos. El hecho de sentarse al lado de alguien que conocen bien, hace que muchas veces conversen entre sí. El facilitador que observa este tipo de conductas, que perturba su círculo con murmullos y risas, puede proponer una rápida dinámica que va a mezclar a todos sus estudiantes, por ejemplo, diciendo lo siguiente: “Cuando el viento sopla, todos los que tienen anteojos vuelan y cambian de silla”. Y los estudiantes cambian de sillas. Luego pide a un estudiante ir al centro para hacer una pregunta similar, como, por ejemplo: “Cuando el viento sopla, todos los estudiantes que tienen un vestido de color azul, cambian de sillas”. Y mientras tanto, el docente ha retirado una silla, para que se quede un participante de pie. A este le toca hacer la pregunta. Luego de 6 o 7 pregunta, retomamos el círculo, pero todos los participantes están mezclados ahora.

d. Al inicio de la implementación de los primeros círculos, las cosas pueden salir no como uno quisiera o lo espera. Efectivamente, los facilitadores pueden pensar que: “hacer

círculos no es tan sencillo como creíamos". Este pensamiento o reacción es bastante común en un inicio; es muy probable que esto suceda pues los facilitadores aún no han ganado experiencia. Es como un conductor aprendiz que maneja su carro los primeros días. No está seguro, siente temor de provocar un accidente. Su carro se para a menudo o frena bruscamente. Todos los conductores han pasado por lo mismo. Siempre hay un periodo de rodaje, de aprendizaje. Los errores sirven para aprender y crecer. Por ello, en un inicio, es necesario realizar los círculos con dos facilitadores y comenzar con círculos proactivos hasta que los participantes hayan descubierto la magia de los círculos.

- e. El facilitador es también un participante más en el círculo. Es decir que él también puede responder a sus propias preguntas, aunque no es necesario que lo haga siempre. Esto muestra a los participantes del círculo que el facilitador es un integrante más del grupo; genera confianza, presenta un modelo / ejemplo de cómo participar en el círculo.
- f. La verdadera experiencia se forja con las buenas prácticas y los errores cometidos. El aprendizaje continuo contribuye a mejorar la práctica. Por ello, es muy recomendable que los facilitadores, sobre todo cuando son recién formados, se reúnan entre sí, en círculo por supuesto, para compartir:

- Pensamientos en relación a los círculos que han implementado.
- Cómo se sienten al facilitarlos.
- Experiencias, tanto positivas como negativas.
- Anécdotas.

Es así que, por un lado, los facilitadores se darán cuenta de que pasan casi todos por lo mismo y que no es un problema o dificultad personal y, por otro lado, aprenderán de todos ellos y crecerán juntos, además de experimentar círculos no como facilitador sino como un participante más. La facilitación de estos círculos se puede rotar entre los facilitadores. En un inicio, es recomendable que este tipo de círculo se haga una vez cada dos semanas y luego puede realizarse de manera mensual.

10.2 Reunión restaurativa

Son respuestas formales a algún acto que ha causado un daño donde todos los involucrados y afectados por el incidente se reúnen con un facilitador capacitado para explorar qué fue lo que ocurrió, quienes resultaron afectados y qué se tiene que hacer para que las cosas queden bien. Estos términos ayudan a los facilitadores a realizar un seguimiento de los participantes y a organizar las reuniones restaurativas. Sin embargo, los facilitadores nunca deben usar los términos "víctima" y "ofensor" con los participantes de un círculo o reunión restaurativa porque las personas pueden sentirse estigmatizadas. Deben referirse a las personas por sus nombres reales siempre que sea posible.

Los términos “incidente” y “ofensa” se usan aquí de forma intercambiable. En realidad, para algunos casos y entornos, el término “ofensa” puede parecer extremo o legalista. Por el contrario, para otros casos y situaciones, el término “incidente” puede parecer que minimiza la gravedad del suceso. El facilitador debe juzgar qué término será el más apropiado.



10.2.1 Condiciones para desarrollar una reunión restaurativa

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

- El ofensor debe admitir su responsabilidad por el incidente. Sin embargo, cuando las víctimas y los ofensores no concuerdan con los hechos o niveles de responsabilidad, el facilitador debe trabajar para resolverlos para que cada uno conozca el punto de vista y la posición del otro antes de iniciar la reunión restaurativa. Es posible que las víctimas aún puedan querer participar de la reunión restaurativa, aun cuando el o los ofensores tienen una perspectiva diferente del conflicto o minimizan su responsabilidad.
- La víctima y el ofensor y los apoyadores deben aceptar participar voluntariamente.
- El facilitador necesita tener la suficiente experiencia para manejar la reunión restaurativa. Si aún no fuera así, debe ser asistido por un facilitador experimentado.
- Que la reunión haya sido preparada anteriormente y de manera seria. En ciertos contextos, la participación en la reunión puede ser bastante elevada (hasta 25)

cuando el incidente involucra a varios ofensores y víctimas. En este caso, es importante contar con uno o dos apoyos para la preparación de la reunión.

- La regla general es: una reunión restaurativa por incidente, incluso cuando hay varias víctimas y varios ofensores.
- Si una o varias víctimas, así como uno o varios ofensores no desean participar en la reunión restaurativa, esta se pueda llevar a cabo cuando se encuentren mejor dispuestos.

Hay algunas situaciones que no permiten la realización de una reunión restaurativa, por ejemplo:

Antes de la reunión restaurativa, el facilitador debe conocer los detalles del incidente hablando con todos los involucrados, incluidos los ofensores, las víctimas y sus apoyadores respectivos. Es posible que ciertos detalles no salgan a la luz hasta que el facilitador haya comenzado a invitar a las personas y prepararlas para la reunión restaurativa.

Si el facilitador no tiene la experiencia suficiente para manejar una reunión restaurativa para tratar casos serios como, por ejemplo, el bullying, es mejor que otro facilitador experimentado lo haga o si no, que sea acompañado de un co-facilitador con experiencia.

Las limitaciones de tiempo o del espacio pueden impedir que el facilitador pueda organizar una reunión restaurativa completa. Es posible también que algunos incidentes no parezcan lo suficientemente graves como para realizar una reunión restaurativa completa. Sin embargo, el nivel de seriedad no es tan fácil de discernir. La mejor forma de averiguarlo es hablar con las víctimas, por ser más afectadas por el incidente.

Si el ofensor ya ha pasado previamente por una reunión restaurativa, y vuelve a ofender un poco después, no podrá participar de una reunión restaurativa. Esto debe siempre aclararse cuando una persona pasa por primera vez por un proceso restaurativo. Es una oportunidad que no puede repetirse.

10.2.2 Derechos, necesidades y oportunidades de la víctima, victimario y comunidad de apoyo

En el sistema de disciplina escolar, lo que prima ante todo es culpar al ofensor, castigarlo pensando erróneamente que la medida provocará un cambio de conducta. Mientras tanto, la persona que ha sufrido el daño queda en segundo plano o incluso no es tomada en cuenta o peor aún, es revictimizada.

El enfoque restaurativo, a través de la reunión restaurativa, toma en cuenta a todos los actores del conflicto, y particularmente la víctima, para velar por sus derechos y necesidades. Las necesidades de la víctima son una prioridad para decidir implementar o no una reunión restaurativa.

El enfoque restaurativo vela por los derechos y necesidades de la víctima

DERECHOS DE LA VÍCTIMA	NECESIDADES DE LA VÍCTIMA
Recibir un trato digno, justo y respetuoso.	Tener la oportunidad expresar sus sentimientos.
Que sus derechos fundamentales sean respetados.	Reconocimiento por parte de sus familiares y amigos sobre lo acontecido.
Considerar sus necesidades personales (físicas, mentales, sociales, culturales, étnicas).	Que lo que pasó fue injusto e inmerecido.
A ser informada sobre el proceso.	Tener un contacto directo con el ofensor para hacerle preguntas (¿Por qué a mí y no a otro?
A ser escuchada.	Que el ofensor muestre remordimiento, exprese vergüenza, pida perdón, asuma su responsabilidad, y asegurarse que no vuelva a ofender.
A ser reparada (reparación simbólica, material, económica).	Ser reparada (reparación simbólica, material, económica).
Que el proceso procure reducir o evitar la re-victimización con motivo de la reunión restaurativa.	Sentirse seguro, poder seguir con su vida.

En cuanto al ofensor, si acepta voluntariamente participar en una reunión restaurativa, cumpliendo con los requisitos, se le debe procurar las oportunidades siguientes:

- Ser tratado de manera justa y respetuosa.
- Comprender los efectos de su conducta sobre la víctima y su entorno.
- Asumir su responsabilidad.
- Expresar emociones: mostrar remordimiento, vergüenza, temor.
- Presentar disculpas.
- Pedir perdón ante la víctima, sus familiares y amigos y la comunidad.
- Compensar, restituir, reparar los daños provocados.
- Restaurar las relaciones (cuando sea apropiado) con la víctima, con su propia familia y la comunidad.

- Alcanzar un cierre emocional y continuar con su vida.
- Evitar ser etiquetado, estigmatizado, siendo reinsertado dentro la comunidad.

Las familias, los amigos, u otras personas que forman la comunidad de apoyo, tanto de la víctima como del ofensor, el participar en una reunión restaurativa les permite cumplir con las oportunidades siguientes:

- Ser tratado de manera justa y respetuosa.
- Hacer entender al ofensor que sus actos han impactado más allá de la víctima directa, es decir también a los familiares y amigos de esta y a su propia familia también.
- Procurar apoyo tanto a la víctima como al ofensor.
- Expresar emociones: mostrar remordimiento, vergüenza, temor.
- Ser escuchado: hacer preguntas y declaraciones.
- Restaurar las relaciones.
- Alcanzar un cierre emocional y continuar con su vida.
- Recuperar el sentido de seguridad comunitaria.
- Contribuir a construir y mantener una comunidad inclusiva.

10.2.3 Proceso de la reunión restaurativa

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

El éxito de una reunión restaurativa depende en gran medida de la calidad de su fase de preparación. Cuando esta se realiza rigurosamente y sobre todo, por un facilitador con buenas habilidades de comunicación, las posibilidades de éxito son mayores. Desde luego, hay otros factores que pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo exitoso o no de una reunión restaurativa.

O'Connell destaca que la preparación de una reunión se convierte en un proceso fluido cuando el facilitador entiende la diferencia entre lo que es "necesario" y lo que es "importante". Lo "necesario" comprende toda la información esencial que un participante en una reunión necesita saber antes de acudir a ella y lo "importante" es todo aquello que importa más a los participantes y solamente puede ser descubierto a través de un diálogo restaurativo.

Investigaciones criminológicas han demostrado que el facilitador debe contactar primero al ofensor o los delincuentes si hay más de uno, y asegurarse de que estén dispuestos a participar en una reunión restaurativa, si cumplen también las condiciones. Esto evitará a la

víctima o víctimas, si hay más de una, que se decepcionen en caso de que el o los ofensores se nieguen a ser parte del encuentro. Si hay varios ofensores, el facilitador puede comenzar a invitar a las víctimas después de que un ofensor haya dado su acuerdo en participar.

10.2.4 Rol del facilitador durante la preparación de la reunión restaurativa

El rol del facilitador durante la fase de preparación es más complejo y sutil que una simple lista de cosas por hacer y decir en poco tiempo. El facilitador debe, principalmente, generar confianza, construir esperanza, y proveer de serenidad desde el primer encuentro con cada uno de los participantes.

El facilitador debe hacer todo lo posible para construir relaciones positivas con los participantes, escuchando las voces de todos para poder comprender el incidente dentro de su contexto, haciendo un esfuerzo por entender lo que cada uno de ellos –víctimas, ofensores y todos sus apoyos– tienen que decir.

El facilitador debe ayudar a cada uno de los participantes a identificar sus necesidades y expectativas, haciéndoles partícipes de un diálogo respetuoso y restaurativo, utilizando preguntas afectivas –las mismas que se utilizan en el guion de la reunión restaurativa. Este diálogo restaurativo permitirá a los participantes tener un sentido más profundo de lo que significan estas preguntas a nivel personal porque habrán tenido tiempo para procesarlas y ensayarlas antes de la reunión misma.

10.2.5 Aspectos importantes de la fase de preparación

El facilitador debe crear un diálogo basado en las preguntas restaurativas que permitirán a cada participante expresar varias emociones dolorosas. La fase de preparación, más que la reunión en sí, es el momento adecuado para que el facilitador pueda validar verbalmente las emociones negativas surgidas del sufrimiento de la víctima y otros participantes también, ya que no tendrá la posibilidad de hacerlo durante la reunión restaurativa.

La fase de preparación es beneficiosa para ambos, los participantes y el facilitador. Los participantes estarán mejor preparados para tomar una decisión acertada en cuanto a aceptar o no su participación en la reunión, y los que así lo hagan se sentirán empoderados. Lo más importante para cada individuo parte del conflicto, es que tomar la decisión acertada de participar en la reunión, debe ser algo que ellos “quieran hacer” porque se sienten empoderados para participar, en lugar de algo que “tienen que hacer” porque el facilitador y/u otras personas les presionen a participar. Este proceso de empoderamiento de los participantes les ayudará a tomar una decisión propia con toda la información necesaria y a sentirse totalmente comprometidos con el resto del proceso.

La fase de preparación ayuda al facilitador a tener un mejor entendimiento de todos los actores, sus posturas, sus necesidades y sus peticiones, aspectos que contribuirán a tomar la decisión de implementar la reunión, o que esta no se lleve a cabo.

En la mayoría de los casos, el facilitador debe realizar la preparación de la reunión restaurativa lo más pronto posible, a fin de limitar el tiempo entre el incidente y la reunión restaurativa misma, como un par de semanas como máximo. La fase de preparación puede ser corta como larga (una semana completa) pues depende de varios factores tales como: la seriedad del incidente, el número de víctimas y ofensores involucrados en el conflicto y el carácter e intensidad de las emociones de cada individuo durante la fase de preparación. El facilitador necesita tomar el tiempo necesario para reunirse con cada participante, puede que varias veces si es apropiado, permitiéndoles tomar sus propias decisiones.

Las reuniones involucran a las personas desde el principio al pedirles que tomen decisiones. Al prepararse para la reunión restaurativa, el facilitador invita respetuosamente a todos a participar de manera voluntaria. Las personas tienen que decidir si están dispuestas a asistir. Incluso los ofensores. En general, frente a la amenaza de procesos disciplinarios, los ofensores tienen una opción, en la cual todo puede salir mejor. Pueden, y algunas veces lo hacen, negarse a participar en la reunión.

El facilitador puede oponerse a realizar una reunión restaurativa a pesar de que el ofensor estaba dispuesto a participar. Por ejemplo, si durante la entrevista de preparación de la reunión restaurativa el ofensor expone muchas excusas injustificables para defender sus acciones, sobre todo y a pesar de que el facilitador haya tratado de hacerle tomar conciencia de su fuerte implicación en el incidente. Cuando el ofensor no está listo para asumir su responsabilidad por el daño causado a la víctima, no vale la pena implementar una reunión restaurativa, pues con estas condiciones hay riesgo de que el incidente se agrave, complicando aún más la situación.

Cuando los ofensores presentan una actitud menos que ideal, el facilitador no debe evitar implementar la reunión restaurativa. Una reunión restaurativa puede ayudar a cambiar de actitud. Algunos facilitadores piensan que pueden predecir qué ofensores no participarán de forma adecuada o se beneficiarán de una reunión restaurativa, pero eso es poco probable. Si el facilitador está preocupado, debería informar a las víctimas cómo actúa el ofensor durante la fase de preparación y dejar que la víctima decida si desea proceder o no al encuentro. Muchas víctimas simplemente quieren una oportunidad de hablar directamente con el ofensor. El facilitador no debería imponer sus preocupaciones y miedos. Si no es probable que ocurra un daño adicional y la víctima está preparada para el encuentro, una reunión restaurativa es una opción viable. La decisión de proceder pertenece a las víctimas y los ofensores.

El facilitador puede crear un folleto o una hoja de información que puede entregar directamente durante la fase de preparación o enviar por correo. La información para las víctimas y sus seguidores debe ser diferente. De esta manera, los participantes aprenderán del proceso restaurativo.

Cuando los ofensores son menores de edad, es más que probable que se exija legalmente al facilitador que se comuniquen con sus padres o tutores a fin que obtenga su permiso antes de hablar con el joven ofensor. A veces los padres exigen estar presente durante la conversación previa a la reunión.

Determinar a quién invitar como apoyadores tanto de la víctima como del ofensor es una parte importante de la preparación de la reunión restaurativa. Las víctimas y los ofensores pueden mencionar a las personas que quisieran que estén. El facilitador también puede invitar a personas que no hayan sido victimizadas, pero que hayan sido directamente afectadas por el incidente, es el caso de alguien que ha presenciado el incidente o de un responsable de convivencia. A veces, las víctimas y los ofensores hacen el contacto inicial con sus apoyadores y les informan sobre la reunión restaurativa. Una vez que estén seleccionado, el facilitador deberá tomar contacto con todos ellos.

El apoyador ideal para el ofensor es aquel que le importa, aquel que desaprueba fuertemente el comportamiento y a la vez reconozca las cualidades positivas y el valor del ofensor. Al explorar a quién invitar como apoyadores, el facilitador debe ayudar al ofensor a pensar quién es importante para él y que aceptarían participar en la reunión, incluidos los padres, hermanos, familiares, amigos y pares, consejeros, entrenadores, sacerdotes, vecinos y otros. El facilitador puede preguntar al ofensor: “¿Quién eres en tu vida?” Luego preguntar por las personas en las diferentes áreas de su vida, como la familia, la escuela, el barrio, la iglesia, los clubes y los deportes. Algunos de ellos pueden tener muy poco apoyo familiar, pero pueden tener un docente o trabajador social.

Cuando el ofensor no quiere apoyador que lo acompañe, generalmente es porque siente vergüenza de que otros sepan lo que hizo. Sin embargo, el proceso de la reunión restaurativa es mucho más efectiva cuando se incluye una comunidad de apoyo, porque es más probable que escuche los efectos de sus acciones, reconozca su vergüenza y exprese sus sentimientos cuando le preocupa estar presente. La persona con la que el ofensor parece sentirse menos cómodo, es a menudo la más apropiada; por ello, el facilitador debe intentar convencerle para que invite a esta persona especialmente. Algunas veces, particularmente en el caso de ofensas serias, los padres tienen todo el derecho de asistir a la reunión, y tal vez incluso miembros de la familia extendida, sin el permiso del joven ofensor, aunque es siempre mejor tener su consentimiento.

Cuando los delincuentes no nominan fuertemente a sus seguidores, los facilitadores pueden preguntarles en quién creen que podrían pensar. Incluso cuando están en la comunidad, hay muchas personas que han tenido contacto con los delincuentes y que pueden ofrecer apoyo. Las reuniones restaurativas ayudan a crear o fortalecer los lazos positivos entre los delincuentes y las personas de su comunidad.

Si el ofensor sigue insistiendo en que no quiere ningún apoyador en la reunión, el facilitador debe hacerle entender que lo positivo de tener apoyadores es que ofrecen una perspectiva especial sobre el ofensor y puede además contribuir al desarrollo positivo y resolución de la reunión. El facilitador debe hacer que sea difícil para el ofensor rechazar a sus apoyadores.

Es difícil decir con exactitud cuántas personas deberían participar en una reunión restaurativa. Depende de las redes de apoyo de los ofensores y las víctimas, el número de ofensores y víctimas y la naturaleza de la ofensa. La mayoría de las reuniones restaurativas

tienen de 8 a 15 participantes y duran de 30 a 90 minutos. Las reuniones más extensas pueden durar de 2 a 4 horas. Mientras más personas estén presentes en una reunión, más tiempo tomará. Por lo general, cuantas más personas en una reunión restaurativa, mejor, debido a la gran variedad de personalidades. Los grupos más pequeños pueden estar dominados por uno o dos individuos que pueden o no ser influencias positivas. En grupos más grandes es importante que el facilitador busque que haya un cierto equilibrio entre las partes, pero no es necesario que sea la misma cantidad.

Antes de iniciar la reunión restaurativa, el facilitador debe comprobar que ha cumplido con todos los requisitos y que todo está listo para iniciar la reunión (anexo 8).

10.2.6 Información previa para una reunión restaurativa

Antes de participar en una reunión restaurativa, los participantes necesitan tener información explícita acerca de:

- ¿Qué es una reunión restaurativa?
- ¿Cómo se desarrolla?
- ¿Cómo seleccionar a sus respectivos apoyadores, y cuáles son sus roles en la reunión?
- ¿Qué batería de preguntas se hará durante la reunión?
- ¿Quién hablará primero y cuáles son sus preguntas/mensajes?
- ¿Cuál será el rol y la postura del facilitador durante la reunión?
- ¿Dónde y cuándo tendrá lugar la reunión?

Las personas en situación de conflicto tienen, a menudo, otras preguntas aparte de la lista mencionada anteriormente y/o manifiestan algunas dudas acerca del proceso. Esto se debe al hecho de que la reunión restaurativa es una situación bastante nueva para ellos y muy diferente al sistema punitivo usual al que están acostumbrados. El facilitador debe aclarar las dudas y responder las preguntas de los participantes, con sumo cuidado de no incurrir en ninguna forma de manipulación.

O'Connell señala que: "una señal de una correcta preparación ocurre cuando una reunión se desarrolla de manera coherente con las experiencias vividas antes de la reunión, por lo que no debe presentar ninguna sorpresa"⁹.

10.2.7 Errores frecuentes durante la fase de preparación de una reunión restaurativa

Una práctica equivocada bastante común es la de insistir en contar a los participantes las ventajas y los beneficios que pueden obtener al participar en una reunión restaurativa ya que, si es decisión del facilitador, será menos importante y menos efectiva que si la decisión sale

⁹ Información tomada de una comunicación personal con O'Connell

de la experiencia y aprendizaje de los participantes. De cualquier manera, aún incluso cuando el facilitador esté plenamente convencido que la reunión será la mejor opción, él no puede forzar, conducir, ni influir, ni un ápice, a la víctima y al ofensor a tomar parte en la reunión. Al contrario, debe respetar plenamente la elección y la decisión de los participantes porque, a fin de cuentas, el conflicto les pertenece.

Otro camino equivocado es cuando el diálogo se enfoca esencialmente en conseguir información de los participantes acerca del incidente y del daño causado, sin dar importancia a los sentimientos expresados por aquellos involucrados, directa o indirectamente, en el conflicto. Hay que recordar que la fase de preparación es la primera oportunidad para que los facilitadores identifiquen y valoren los sentimientos de los interesados, ayudando a construir confianza y determinación.

Algunas veces el facilitador hace preguntas equivocadas, por ejemplo, utilizando la pregunta “¿Por qué?” o emite juicios de valores, o da consejos personales. El facilitador debe escuchar atenta y empáticamente las respuestas de los entrevistados, así como observar sus expresiones y comportamientos. Esta información es muy útil que el facilitador lo sepa antes de la reunión restaurativa pues le ayudará a gestionar mejor la reunión sabiendo, por ejemplo, que la víctima es muy sensible y altamente miedosa, o que el ofensor es nervioso, o tímido.

Finalmente, no efectuar los encuentros y las conversaciones necesarias con algún participante por falta de tiempo o de interés es un error que puede traer serias consecuencias durante el desarrollo de la reunión restaurativa, como por ejemplo reacciones verbales o comportamentales inesperadas. Por ello, es importante que el facilitador se reúna con los participantes las veces que haga falta. Si no es posible un encuentro cara a cara, la conversación debe hacerse a través de una llamada telefónica o un soporte en línea, si es factible, usando una video llamada para establecer contacto visual con el entrevistado, por Skype o WhatsApp, por ejemplo.

10.2.8 Rol del facilitador durante la reunión restaurativa

El rol fundamental del facilitador es reunir a los participantes, crear un entorno seguro y de apoyo, mantener el proceso enfocado y registrar las decisiones definidas por los participantes.

El facilitador no puede inducir ni influir de ninguna manera en las conversaciones y decisiones del grupo, sino que facilita el que los participantes puedan expresarse libremente y encuentren sus propias soluciones. Los mejores facilitadores de reuniones restaurativas son los que saben guiar adecuadamente el proceso en todas sus etapas, sin inmiscuirse en las conversaciones y decisiones. En otras palabras, saben animar a los participantes a hablar y expresarse, pero sin controlar ni dictar lo que dicen. ¡Recuerden, el conflicto no le pertenece al facilitador, sino a los que participan en la reunión restaurativa!

10.2.9 ¿Quién es apto para facilitar una reunión restaurativa?

Las reuniones restaurativas pueden ser facilitadas por profesionales como parte de sus trabajos, por ejemplo: un docente, educador, trabajador social o psicólogo de la unidad educativa. Ciertos centros educativos han contratados facilitadores a tiempo completo. Son facilitadores experimentados que se dedican a tiempo completo a facilitar círculos y reuniones restaurativas. Pueden ser también voluntarios seleccionados y formados, o compañeros de clase.

Algo importante a considerar es que los facilitadores no deben llevar a cabo reuniones en incidentes en los cuales están ellos mismos involucrados y afectados directamente o cuando han desempeñado un papel de consejería o apoyo con los ofensores o las víctimas.

10.2.10 Plan de asientos en la reunión restaurativa

El facilitador debe crear un plan de asientos antes del inicio de la reunión restaurativa. A diferencia de los círculos restaurativos, en la reunión restaurativa es el facilitador quien decide donde se van a sentar los participantes del círculo. Habitualmente, el ofensor y sus apoyadores se sientan a la derecha del facilitador, y las víctimas con sus apoyadores a su izquierda, pero puede ser lo contrario: víctima a la derecha del facilitador y ofensor a su izquierda.

Tanto los ofensores como las víctimas deben estar lo más cerca de su apoyo más cercano, y no necesariamente justo al lado del facilitador. Lo ideal es que sean ambos rodeados de sus apoyadores más cercanos. Para los ofensores, sus apoyadores más cercanos suelen ser padres o tutores. Si hay varios ofensores, cada uno debe sentarse entre sus apoyadores más cercanos. Los otros apoyadores se sentarán en sus respectivos lados del círculo uno al lado del otro. Los participantes que no son explícitamente un apoyo de víctima u ofensor, como un responsable de disciplina, pueden sentarse entre los dos grupos, frente al facilitador.

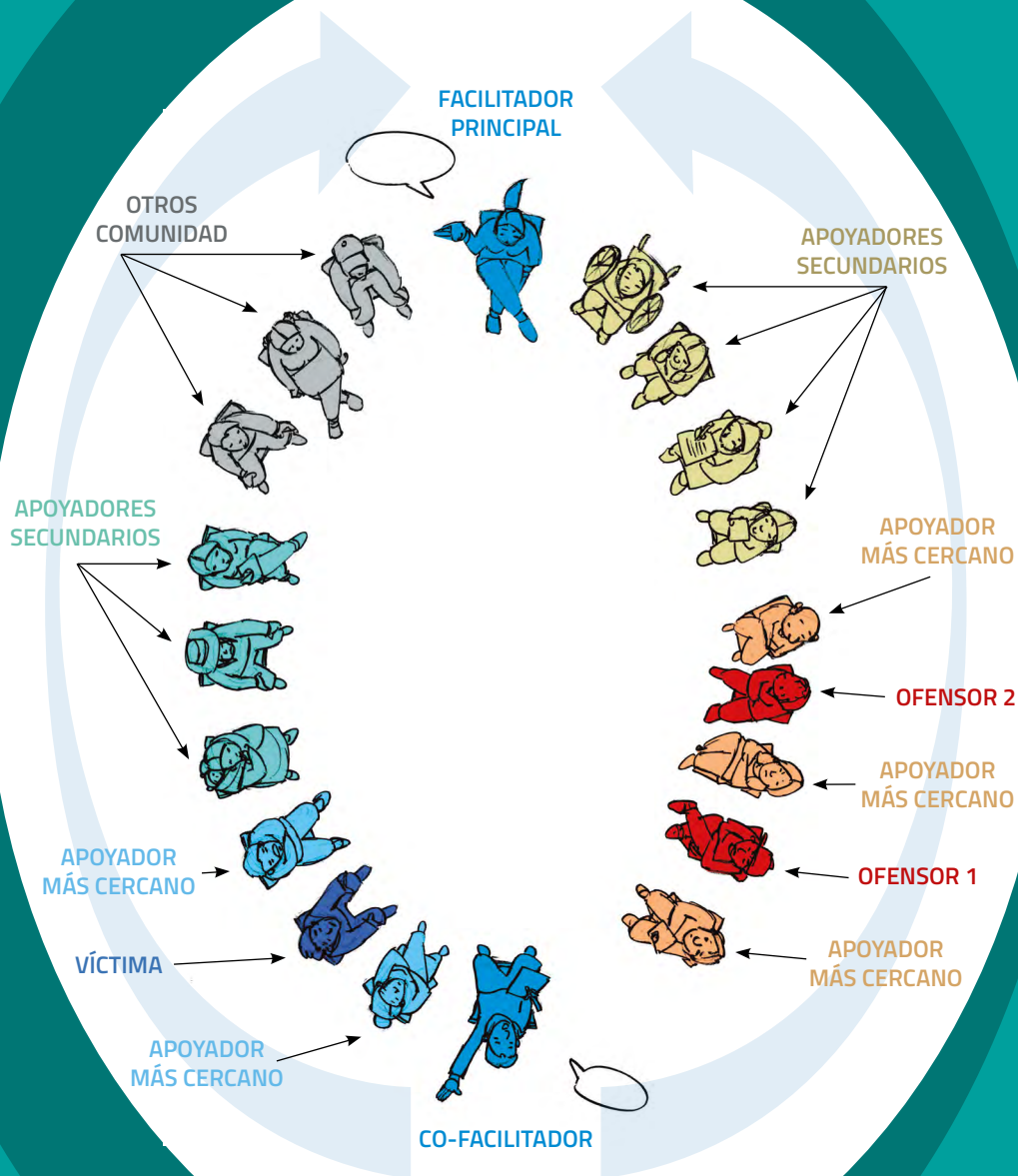


Figura 5. Elaboración propia

10.2.11 Desarrollo de la reunión restaurativa

Antes de comenzar la reunión restaurativa, el facilitador invita a ingresar a la sala de reunión primero al grupo de la víctima para que se sienten en sus respectivas sillas. Previamente, el facilitador habrá colocado en cada silla una etiqueta con los nombres de cada uno de los participantes. Luego invita al segundo grupo, el del ofensor y sus apoyadores, a ingresar en la sala e instalarse también. Cuando todos están sentados, el facilitador puede comenzar la reunión restaurativa. Generalmente no debería haber interrupciones después de comenzar.

Él (y su asistente si lo hay) tienen un portapapeles con el plan de asientos, el guion de la reunión restaurativa, papel en blanco para escribir solamente los acuerdos, una caja de pañuelos. El facilitador debe asegurarse que los celulares de todos están apagados.

Durante toda la reunión, el facilitador debe quedarse tranquilo, tomarse su tiempo, hablar serenamente, con el mismo tono para todos los participantes y permitir y respetar los momentos de silencios antes de responder a las preguntas. El facilitador no debe nunca expresar opiniones personales sobre el incidente o hacer sugerencias para resolver el incidente. Sin embargo, como guardianes del proceso de la reunión restaurativa, debe estar concentrado y preparado para intervenir ante los participantes que se desvíen del enfoque de la reunión o que interrumpan, de forma abrupta y poco amable, el proceso en curso.

10.2.12 El guion del facilitador

Wachtel, en su libro sobre las reuniones restaurativas, describe muy bien lo que significa el guion del facilitador. Wachtel explica que el guion es el corazón de la reunión restaurativa. Es una herramienta sencilla y confiable que permite que un facilitador dirija una reunión exitosamente. Primero, el guion dicta una serie de preguntas abiertas que alientan a las personas a responder “afectivamente”, es decir, expresar cómo se vieron afectadas por el incidente que las unió. Además, el guion brinda a los participantes la oportunidad de intercambiar ideas, desarrollar un plan para abordar el incidente, y reparar el daño que resultó del mismo. Finalmente, el guion invita a los participantes a un encuentro informal al final de la reunión, cuando se sirven refrescos y galletas, mientras los participantes se mezclan y hablan libremente entre ellos. El guion (anexo 9) fue desarrollado por Terry O’Connell, ex policía del reconocido programa restaurativo de Waga Waga en Australia¹⁰.

El guion refleja la necesidad humana de expresar y superar sentimientos negativos, reparar daños y resolver conflictos. El guion es sencillo y muy fácil de usar, ayuda al facilitador a permanecer aferrado y centrado, incluso en situaciones con descargas emocionales fuertes. El guion es confiable, basado en la experiencia de miles de reuniones, además de ser respaldado por una sólida teoría psicológica y sociológica. El guion puede adaptarse fácilmente a una amplia gama de incidentes, conflictos y situaciones.

¹⁰ Para mayores referencias sobre este programa, consultar: O’Connell, Terry, (2004) Building a Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment 5th IIRP Conference 6th August 2004 ‘Why the Real Justice Script?’

Los facilitadores que han cambiado la redacción y organización del guion de O'Connell para crear su propia versión han enfrentado problemas, a menudo con resultados indeseables. Las ligeras variaciones en la redacción pueden causar cambios significativos en las respuestas.

El guion de O'Connell está respaldado por varios estudios de investigación, que han demostrado consistentemente altas tasas de satisfacción de participantes, percepciones de imparcialidad y cumplimiento del ofensor con los acuerdos de la reunión restaurativa.

Wachtel señala algo importante respecto de la adhesión estricta al guion: "Si no está roto, no lo arregles". Los facilitadores asumen un riesgo innecesario cuando abandonan o cambian el guion.

Los facilitadores comienzan la reunión dando la bienvenida a todos, presentándose a ellos mismos y luego a los participantes, diciendo sus nombres y estableciendo sus relaciones con el delincuente o la víctima.

A continuación, se detalla las fases de una reunión restaurativa:

Preámbulo

"Bienvenido. Como saben, mi nombre es (su nombre) y facilitaré esta reunión".

Ahora presente a cada participante de la reunión restaurativa y exprese su relación con el ofensor o los ofensores, así como la víctima o las víctimas.

Para las presentaciones, los facilitadores generalmente indicarán los nombres y apellidos de cada persona. Los facilitadores nunca deben usar los términos "delincuente" y "víctima" para describir a los individuos durante la reunión. Dependiendo de la configuración, la edad y el estado de los participantes, los facilitadores también pueden tutear o no, e incluir prefijos o títulos en lugar de o además de los nombres, como "Sr./Sra./Srta./Dr." o "director". Por ejemplo: "Este es Juan Castillo, hoy estamos aquí para discutir su comportamiento. Este es Roberto Lima, el padre de Juan, y Laura Lima, la hermana de Roberto y tía de Juan. Este es Marcelo Díaz, el entrenador de baloncesto de Juan. Esta es María Bonilla, las paredes de su salón de clase fueron pintadas con garabatos por Juan, y John que está a su lado, es el colega de María. Y, por último, está Clarisa Ocaña, la responsable de mantenimiento de la unidad educativa".

Puede ser útil reiterar la relación de cada participante con la víctima o el ofensor, sobre todo cuando son las primeras veces que se abordan. Por ejemplo: "Hablemos ahora con Laura Lima que es la tía de Juan y hermana de Roberto, aquí presente también. ¿Qué pensó usted Sra. Laura cuando se enteró del incidente?"

Después de presentar a todos los participantes, los facilitadores deben agradecer a todos por asistir y establecer el enfoque de la reunión: explorar cómo las personas se han visto

afectadas por el incidente y cómo reparar el daño que ha resultado. La descripción del incidente debe ser breve.

“Gracias a todos por participar. Sé que es difícil para ustedes, pero su presencia nos ayudará a encarar el asunto que nos ha reunido. Esta es una oportunidad para que todos ustedes se involucren y contribuyan a reparar el daño causado”.

“Esta reunión se enfocará en el incidente que ocurrió (diga la fecha, lugar y naturaleza del incidente sin elaborar). Es importante entender que nos enfocaremos en lo que (nombre del ofensor) hizo y cómo este comportamiento inaceptable afecta a otras personas. No estamos aquí para decidir si (nombre del ofensor) es bueno o malo. Queremos explorar cómo han sido afectadas las personas involucradas y tratar de reparar el daño causado. ¿Todos comprendemos esto?”

El enfoque de la reunión permite indicar a los participantes qué sucederá durante la reunión, sin saber aún cuáles serán los resultados. Durante la reunión, el facilitador puede reafirmar el enfoque cuando los participantes se desvíen del mismo. Si un participante llama al ofensor o utiliza un lenguaje estigmatizador o degradante, el facilitador puede repetir una frase del preámbulo: “No estamos aquí para decidir si [nombre (s) del (de la) delincuente (a)] es bueno o malo. Queremos explorar de qué manera las personas se han visto afectadas”. La repetición de partes del preámbulo recuerda a las personas el tono y el propósito de la reunión y permite al facilitador evitar el contacto directo con los participantes. Tienden a respetar esta redirección porque ya tienen una relación positiva con el facilitador.

Después de enfocarse, los facilitadores deben recordar a los ofensores, al igual que a los demás participantes, que tienen derecho a abandonar la reunión. Los ofensores deben saber que, si se van, el incidente puede manejarse de una manera diferente, tal vez a través de un proceso disciplinario formal.

“(Nombre del ofensor/es) ha/han admitido su parte en el incidente”.

Diga al ofensor: “Le debo decir que no tiene que participar en esta reunión y puede retirarse en cualquier momento, al igual que cualquier otro participante. Si decide salir, el proceso será referido al responsable de disciplina de la unidad educativa y manejado de otra forma”. “Sin embargo, este asunto puede quedar finalizado si usted participa en una forma positiva y cumple con el acuerdo de la reunión restaurativa”.

Pregúntele al ofensor: “¿Comprende?”

Esta parte del guion se agregó inicialmente para salvaguardar el derecho de los ofensores al debido proceso. Los facilitadores también pueden pedirles a los padres de los ofensores que también reconozcan los derechos de sus hijos. La frase “al igual que cualquier otro participante” se agregó más tarde para aclarar que todos los participantes tienen derecho a irse en cualquier momento.

Además de admitir la responsabilidad por la ofensa, se espera que los ofensores participen en la reunión de una manera positiva y cumplan con los compromisos que asumieron en dicha reunión.

Hablando con ofensores

Se les pide a los ofensores que hablen ante las víctimas o cualquier otro participante en la reunión. Se ha desarrollado un consenso entre los facilitadores con experiencia en que dejar hablar primero a los ofensores es beneficioso para las víctimas y para todo el proceso de la reunión. Este consenso es respaldado por estudios que muestran altas tasas de satisfacción de las víctimas con el proceso de reunión restaurativa.

Muchas víctimas han dicho que prefieren que los ofensores hablen primero, en lugar de que sean ellas quienes comiencen a hablar. La mayoría de las veces, los ofensores asumen su responsabilidad por la ofensa desde un principio, de manera que reduce la ira, la ansiedad y la indignación por parte de las víctimas. Por lo tanto, salvar a las víctimas de una gran cantidad de desagrado es mucho mejor.

Los delincuentes que hablan primero eliminan las falsas ideas preconcebidas entre los participantes sobre la actitud del delincuente, lo que permite un intercambio más informado y realista. La actitud defensiva de los padres de los agresores y otros partidarios puede evitarse si escuchan lo que han hecho los delincuentes, según las propias palabras de los mismos.

En caso de que los ofensores rechacen la responsabilidad, el facilitador debe abordar esto de inmediato. El facilitador y los participantes pueden decidir no continuar con la reunión. Si la reunión continúa, los participantes pueden tener en cuenta la actitud del ofensor.

La clarificación de la actitud del ofensor desde el inicio permite que la reunión avance de manera más satisfactoria y útil, explorando cómo las personas se vieron afectadas y buscando cómo reparar el daño. Además, si las víctimas y otros participantes comenzaran la reunión atacando verbalmente a un ofensor, a pesar de que este ya esté predispuesto a asumir su responsabilidad, el proceso sería innecesariamente complicado.

Para la persona que ha afectado a otros

“Comenzaremos con (nombre del ofensor)”.

Si hay más de un ofensor, cada uno debe responder a las siguientes preguntas:

- “¿Qué pasó?”
- “¿En qué estaba pensando en ese momento?”
- “¿Qué ha pensado desde entonces?”
- “¿Quién piensa que ha sido afectado(a) por sus acciones?”
- “¿Cómo han sido afectados (as)?”

Cuando hay varios ofensores, el facilitador puede preguntar a cada ofensor todas las preguntas, y pasar al siguiente, o realizar la misma pregunta a todos los ofensores, uno a la vez. Esto dependiendo de la experiencia y el nivel de comodidad del facilitador. Esto brinda a todos los ofensores la misma oportunidad de asumir la responsabilidad al principio de la reunión. Permite también que construyan una imagen más completa y detallada de lo sucedido y así ayudar a resolver cualquier discrepancia entre las historias de los ofensores.

Algunos ofensores darán respuestas cortas, omitirán detalles o les resultará difícil hablar del incidente. El facilitador debe permitir y respetar momentos de silencio prolongado, para que los ofensores puedan pensar qué decir y saber que el facilitador no va a presionarles o seguir adelante sin que tengan la oportunidad de responder. El silencio es una herramienta poderosa para vencer la resistencia pasiva de un ofensor. De una manera respetuosa, el silencio hace que sea incómodo para el ofensor mantenerse alejado de la reunión. Está bien que los ofensores se sientan incómodos. Después de un período de silencio, el facilitador puede volver a formular la pregunta.

Pueden ser necesarias preguntas de aclaración, especialmente cuando los ofensores describen lo sucedido. Algunas preguntas de seguimiento pueden ser: "¿Podrías decirnos más sobre eso?" "¿Qué hiciste después de eso?" "¿Qué pasó después?" "¿Podrías ser más preciso?"

El facilitador no debe preocuparse por pequeñas discrepancias en los hechos, ni debe desafiar rigurosamente a los ofensores en sus declaraciones. Los ofensores no necesitan completar cada detalle de la ofensa. Sin embargo, deben establecer claramente sus roles y responsabilidades, sin excusas ni culpar a los demás.

A pesar de preguntas de aclaración y silencios extendidos, algunos ofensores pueden decir poco o asumir poca responsabilidad. Otros participantes pueden confrontar espontáneamente o hacer preguntas al ofensor. El facilitador debe permitir esto siempre que la discusión se mantenga en el buen camino. Si la discusión se desenfoca, el facilitador debe reconducirla, recordar el respeto, hacer otra pregunta al ofensor, o si el ofensor ya respondió a todas las preguntas, seguir adelante con el guion.

Si el ofensor o los ofensores niegan la ofensa, el facilitador puede recordar que una condición para realizar la reunión restaurativa es que los ofensores deben admitir su participación en el incidente, pero que ahora lo niegan. El facilitador puede recordar a los ofensores sobre lo que dijeron durante la entrevista que tuvieron durante la fase previa a la reunión restaurativa. Si los ofensores continúan negando la responsabilidad, el facilitador puede detener la reunión o permitir que los participantes discutan si desean continuar.

Si los participantes, especialmente las víctimas, quieren continuar a pesar de la negación del o de los ofensores, y el ofensor elige quedarse, el facilitador puede permitirlo. Los ofensores pueden revertir su negación, o los participantes pueden "aceptar este desacuerdo", suponiendo que, a pesar de las diferencias en las versiones de los hechos de las personas,

todavía se puede obtener algo de la reunión. Sin embargo, si se llega a un punto muerto en el que no se puede resolver nada después de una cantidad razonable de discusión, la reunión debería finalizar. La decisión de finalizar una reunión es rara y debe ser ejercida con precaución, con la participación de la víctima y sus apoyadores.

Algunas veces, otros participantes en la reunión echarán la culpa a otro por la ofensa. Por ejemplo, los padres pueden culpar a la escuela por no supervisar adecuadamente a su hijo. El ofensor y los apoyadores de la víctima pueden unirse y culpar a la escuela por manejar mal la situación. Si bien estas situaciones son raras, si el facilitador tiene una buena relación con los participantes, puede reenfocar la discusión. Si los participantes siguen culpando, el facilitador puede permitir un tiempo limitado para abordar el problema, particularmente si la parte “acusada” está presente (el director de la escuela, por ejemplo). Si los participantes no se mueven más allá de esta postura, incluso después de una larga discusión, el facilitador debe finalizar la reunión.

De vez en cuando, los ofensores se ponen a sonreír o a actuar de manera inapropiada durante la reunión restaurativa. Si bien es probable que esto se deba a la ansiedad o la falta de habilidades sociales, otros participantes pueden ver el comportamiento como despectivo o desafiante. Si es necesario, el facilitador puede intervenir preguntando al ofensor sobre su comportamiento, ya sea que se dé cuenta de lo que estaban haciendo o pidiéndole a sus padres u otros de sus apoyadores que expliquen dicho comportamiento.

Hablando con víctimas:

Hacer que las víctimas y sus apoyadores hablen antes de que hablen los apoyadores del ofensor permite confrontar más al ofensor sobre su comportamiento, lo que ayuda a evitar una posible defensa del comportamiento del ofensor por sus apoyadores. Cuando los ofensores terminan de hablar, el facilitador debe señalar a las víctimas para decir que les toca hablar ahora. El facilitador puede preceder sus preguntas con una declaración como: “Ahora averigüemos de (nombre de la víctima) cómo se ha visto afectado”.

Para la persona afectada por las acciones de otros

Si hay más de una víctima, haga que cada una responda a todas las siguientes preguntas.

- “¿Cuál fue su reacción cuando ocurrió el incidente?”
- “¿Qué has pensado desde que ocurrió el incidente?”
- “¿Qué ha sido lo más difícil para usted?”
- “¿Cómo reaccionaron sus familiares y amigos cuando supieron del incidente?”

El facilitador debe nuevamente dejar suficiente tiempo y una pausa de silencio para que las víctimas piensen y respondan a las preguntas. El facilitador simplemente debe hacer las cuatro preguntas en el orden sugerido. Con cierta experiencia, los facilitadores pueden decidir

omitir una pregunta si ya se ha respondido completamente. Esto debería ser una excepción, en lugar de una regla. Una pregunta formulada de forma diferente, incluso si ya ha sido respondida, puede provocar una respuesta diferente o más elaborada.

Las víctimas son generalmente comunicativas al describir sus pensamientos y sentimientos. Sus respuestas dependerán de lo que habrán dicho los ofensores y de cómo los perciben. Si los ofensores muestran remordimiento y asumen su responsabilidad por los hechos, las víctimas pueden ser más comprensivas y, en ocasiones, extraordinariamente generosas.

Si los ofensores no asumen su responsabilidad o no muestran ninguna señal de remordimiento, las víctimas pueden, en este caso, mostrar indignación y enojo. El facilitador debe permitir que las víctimas expresen libremente sus sentimientos. En caso que una víctima abuse verbalmente del ofensor (es raro que esto pase), el facilitador puede recordar respetuosamente a la víctima que “estamos aquí para aprender cómo todos se han visto afectados, pero por favor no nos llamemos por esos nombres”.

Si la víctima tiene dificultad para hablar, el facilitador puede darle tiempo a la víctima para que responda o recupere la compostura, o pasar a otra persona, avisando que volveremos a él o ella más tarde.

La víctima puede formular directamente preguntas al ofensor, lo cual el facilitador debe permitir. La víctima a menudo quiere saber por qué los ofensores cometieron la ofensa y por qué la o las eligieron. La víctima quiere estar segura de que el incidente no volverá a suceder. Si el ofensor no se mostró receptivo o arrepentido, la víctima puede tener muchas preguntas desafiantes.

Hablando con apoyadores de víctimas:

Cuando parece que las víctimas han respondido completamente a las preguntas y han terminado de hablar, el facilitador debe comenzar a interrogar a los que apoyadores de la víctima, comenzando primero con los apoyadores más cercanos a la víctima.

Apoyadores de las personas afectadas por las acciones de otros

Cada persona que apoya a la víctima debe responder a las siguientes preguntas:

- “¿Qué pensó cuando supo del incidente?”
- “¿Cómo se siente sobre lo que aconteció?”
- “¿Qué ha sido lo más difícil para usted?”

El facilitador debe dejar suficiente tiempo para que los participantes respondan a las preguntas. Al igual que con las víctimas, las respuestas de los apoyadores de las víctimas dependerán de la actitud aparente de los ofensores, la aceptación de su responsabilidad y la muestra o no de remordimiento.

Algunos participantes pueden interactuar espontáneamente. El facilitador puede permitir esto, pero debe asegurarse de que cada participante tenga la oportunidad de responder a todas las preguntas. El facilitador puede dejar correr la discusión por un tiempo y luego reenfocarse haciendo la siguiente pregunta del guion. Cuando los apoyadores de la víctima han hablado, el facilitador debe pasar a los apoyadores del ofensor.

Hablando con apoyadores de ofensores

Las preguntas del facilitador al primer apoyador del ofensor (madre o padre en general) deben tener el mayor apego al ofensor y ser más propensas a expresar fuertes respuestas emocionales. El facilitador debe decirle: "Esto ha sido difícil para usted, ¿no es así? ¿Le gustaría contarnos al respecto?" antes de hacer las otras preguntas restantes del guion.

Apoyadores de la persona que afectó a otros

Cada una de las personas que apoyan al ofensor debe responder a las siguientes preguntas:

- "¿Qué pensó cuando supo del incidente?"
- "¿Cómo se siente sobre lo que aconteció?"
- "¿Qué ha sido lo más difícil para usted?"

Continuando con el siguiente apoyador más cercano del ofensor, se les debe hacer las mismas preguntas. A veces los participantes interactúan espontáneamente y el facilitador debe asegurarse de que cada participante tenga la oportunidad de hablar.

Los padres de los ofensores expresan a menudo sentimientos intensos de angustia y vergüenza. El facilitador debe permitir silencios y no apresurarse al avanzar con el guion. Las respuestas de parte de los apoyadores del ofensor son los principales factores desencadenantes de la vergüenza y el remordimiento de parte del ofensor en relación a sus actos inapropiados.

Los apoyadores del ofensor a veces defienden o minimizan lo que hizo el ofensor. Esto puede socavar la reunión y disminuir la seriedad del daño causado por el ofensor. El facilitador puede recordar la razón central por la cual están reunidos.

Con mayor frecuencia, los apoyadores del ofensor intentarán mostrar remordimiento adoptando una postura firme contra el ofensor. Si esto se manifiesta como declaraciones estigmatizadoras o degradantes hacia el ofensor, el facilitador puede intervenir. Otros participantes, incluidas las víctimas y sus apoyadores, pueden reenfocar la discusión antes de que el facilitador tenga que hacerlo él mismo.

Los apoyadores del ofensor dicen a veces que estaban sorprendidos o conmocionados o decepcionados por lo que hizo el ofensor. Esta es una oportunidad para ayudar a los ofensores a hacer la distinción entre el acto (la ofensa) y él mismo (el ofensor). El facilitador

puede preguntarles por qué se sentían de esa manera. Pueden hacer declaraciones como “porque normalmente es un buen niño” o “porque generalmente no actúa de esa manera”. Estas declaraciones muestran que, aunque la ofensa fue inapropiada, el ofensor tiene buenas cualidades.

Fase de acuerdos

Cuando todos los participantes hayan hablado, a menudo recurren a cuestiones de reparación y disculpas. Para ayudar en el proceso de reparación, el facilitador debe, formular la siguiente pregunta en el guion.

Ofensor / es

Pregúntele al ofensor: “¿Hay algo que quiera decir en este momento?”

A veces los ofensores pueden no tener nada que decir. Con frecuencia, sin embargo, se disculparán con las víctimas, sus familiares y otros presentes en la reunión. Luego, el facilitador debe preguntar a las víctimas qué les gustaría obtener de esta reunión, involucrando a los ofensores y al resto de los participantes de la reunión en el proceso de crear acuerdos.

Llegando a acuerdos

Pregúntele a la víctima: “¿Qué resultado le gustaría obtener de la reunión de hoy?”

Pídale al ofensor que responda.

En ese momento los participantes deben de discutir sobre lo que necesitan que quede en el acuerdo final. Solicite comentarios de los participantes. Es importante que le pida al ofensor, que responda a cada sugerencia antes de que el grupo se enfoque en la siguiente pregunta, diciéndole: “¿Qué piensa sobre eso?”

Después, compruebe que el ofensor esté de acuerdo antes de seguir adelante y permita la negociación. Al desarrollarse el acuerdo, clarifique cada ítem y haga el documento escrito lo más específico posible, incluyendo detalles, fechas límite y seguimiento.

Cuando sienta que la discusión sobre el acuerdo está llegando a una conclusión, dígasles a los participantes: “Antes de que prepare el acuerdo por escrito, quisiera asegurarme de que he anotado con precisión lo que se ha decidido”.

Lea los ítems del acuerdo en voz alta y vea a los participantes para recibir su aprobación. Haga cualquier corrección que sea necesaria.

La fase de acuerdo es la parte menos estructurada de la reunión pues en ella, los participantes discuten libremente sus ideas sobre cómo reparar el daño. El facilitador aclara y registra las propuestas con precisión y detalles, verifica con la víctima, el ofensor y los otros participantes si están de acuerdo con cada sugerencia. El facilitador debe alentar una variedad de ideas y dejar suficiente tiempo para el debate.

La mayoría de las reuniones conducen a un acuerdo mutuamente aceptable. La decisión final de incluir una sugerencia en el acuerdo pertenece al ofensor y la víctima. Por lo general, el acuerdo de la reunión se redacta durante la reunión y es firmado por las víctimas, los ofensores y los padres de los ofensores, o si se puede por todos los participantes, poco después de la reunión. En raras ocasiones las reuniones pueden simplemente resultar con discusiones comprensivas entre los participantes. Los resultados de la reunión varían mucho, dependiendo de las circunstancias de la ofensa, las necesidades de los participantes y la actitud de los ofensores durante la reunión.

El facilitador no debe imponer sus opiniones o sugerencias sobre los acuerdos. Por ejemplo, si los participantes deciden que el servicio comunitario es apropiado, el facilitador no debe recomendar que cada ofensor complete el servicio comunitario, puede proporcionar información sobre las opciones de servicio comunitario, nada más.

En raras ocasiones, cuando el facilitador considera que los puntos del acuerdo son irrazonables, duros o que existe un número excesivo de condiciones, o que son muy laxistas, los facilitadores pueden “poner a prueba la realidad” preguntando con tacto si los participantes tienen inquietudes similares. Si todos, incluido el ofensor, se sienten cómodos con el acuerdo tal como está, entonces el facilitador debe aceptar.

Si el acuerdo incluye el servicio personal de los ofensores para la víctima, el facilitador debe asegurarse de que las víctimas se sientan cómodas con esto. Las víctimas pueden pedirle a un participante de la reunión que acompañe al ofensor cuando hará la tarea.

El facilitador nunca puede sugerir o forzar que los ofensores se disculpen, ni deben alentar a las víctimas a perdonar a los ofensores. La disculpa genuina y el perdón se ofrecen voluntaria y espontáneamente, nunca coaccionados.

A veces, las víctimas quieren una disculpa oral o escrita. El facilitador nunca debe insistir en que el ofensor haga más de lo que los participantes han acordado, incluso si creen que el ofensor se está librando con facilidad. La reparación simbólica (disculpa, perdón, reintegración) suele ser más satisfactoria para los participantes que la reparación material. El resultado de la reunión restaurativa pertenece a los participantes.

La restitución monetaria o servicio en beneficio de la comunidad debe incluir los montos exactos y los cronogramas de finalización, así como especificar quién supervisará el cumplimiento de los acuerdos. Idealmente, la supervisión debería ser a cargo de otra persona además del facilitador. También vale la pena incluir en los acuerdos un plan en caso de incumplimiento de los acuerdos por parte del ofensor.

Fase de acuerdos

Antes del cierre, el facilitador debe asegurarse de que todos los participantes hayan tenido la oportunidad de expresarse. Una vez finalizado el acuerdo y antes de cerrar formalmente la reunión restaurativa, el facilitador debe dar a todos, una oportunidad final de hablar. El facilitador debe agradecer a los participantes por sus contribuciones, invitarlos a tomar un refrigerio y pedirles que se queden hasta que firmen los acuerdos escritos obtenidos de la reunión.

Cierre de la reunión restaurativa

“Antes de cerrar formalmente esta reunión, me gustaría ofrecerles a todos(as) una oportunidad final para hablar. ¿Hay alguna persona que quiera decir algo?”

Permita que los participantes respondan y cuando terminen, diga: “Muchas gracias por sus contribuciones al encarar este asunto difícil. Felicidades por la manera en que lo han abordado. Por favor, sírvanse algunos refrigerios mientras termino de preparar el acuerdo.”

Permita amplio tiempo para que los participantes se sirvan e interactúen. Este periodo informal después de la reunión restaurativa es muy importante.

Después de la reunión hay un momento informal en el cual los participantes se sirven refrescos y hablan los que lo desean entre ellos. Este momento es fundamental para finalizar el desarrollo de la reunión restaurativa. Nunca debe ser omitido. Mucha reintegración puede ocurrir durante este tiempo. Por lo general, los participantes sienten alivio de que el difícil proceso de la reunión haya terminado e incluso la satisfacción y el disfrute de que hayan desarrollado y acordado un plan para reparar el daño.

El facilitador debe obtener las firmas de los participantes y dar una copia a todos los que lo necesiten. El facilitador debe despedirse de todos los participantes mientras se van y agradecerles nuevamente por su positiva participación.



10.2.13 Respondiendo a sorpresas y problemas durante la reunión restaurativa

Ocasionalmente puede ocurrir una revelación inesperada en el transcurso de la reunión. Por ejemplo, alguien puede decir que ha sido abusado sexualmente, o el ofensor puede revelar que ha cometido otras ofensas. Cuando la revelación es particularmente grave y oscurece la reunión, el facilitador debe detenerla. En otros casos, una revelación con menor importancia, puede ser suficiente para reconocer el testimonio y continuar adelante con la reunión.

Algunos pueden cuestionar la celebración de una reunión restaurativa con ofensores o víctimas con discapacidad física o mental, enfermos mentales, trastornos emocionales, o muy jóvenes. Si bien es posible que esas personas no puedan participar plenamente en la reunión, ellos y sus colaboradores aún pueden beneficiarse de la experiencia. El facilitador debe reclutar partidarios que puedan ayudar a estas personas a participar en la reunión, comprender lo que está sucediendo y quizás incluso interpretar su comportamiento. En algunas oportunidades es necesario que esté un psicólogo o educador especializado para acompañar a la persona con discapacidad, o representarla.

Cuando un participante no capta bien la pregunta que se le hace, el facilitador necesita parafrasear su pregunta para ayudar a la persona a entender lo que se está preguntando, debe hacer preguntas abiertas, que provocan más que una respuesta de "opción múltiple" que un simple "sí o no". El facilitador debe evitar usar jerga burocrática, legalista o profesional. Nunca debe ablandarse o ser condescendiente con los participantes; nunca puede imitar los gestos y expresiones de los participantes.

El facilitador debe permitir que los participantes puedan expresar libremente sus emociones. Mientras que, para algunos participantes, esto puede crear alguna incomodidad a veces, sin embargo, es absolutamente necesario para que las reuniones sean exitosas. No hay "reglas básicas" per se al comienzo de la reunión. Las reglas básicas, por ejemplo, de no levantar la voz o no decir nada negativo acerca de alguien pueden negar a los participantes la oportunidad de lidiar con su ira legítima y forzarles a reprimir sus sentimientos.

El facilitador debe intervenir solo cuando las emociones se expresan de manera estigmatizadora o abusiva. Sin embargo, el facilitador no debe apresurarse demasiado para volver a enfocar la discusión porque otros participantes pueden intervenir primero.

El facilitador debe dar el tiempo suficiente para que los participantes puedan expresar libremente sus pensamientos y sentimientos, y debe evitar intervenir en manifestaciones altamente emocionales. Algunos participantes pueden llorar, siendo una respuesta natural a una situación dolorosa. El llanto puede tener un gran impacto en el ofensor y otros participantes. Cuando una persona está llorando, el facilitador permite el silencio y puede ofrecer en silencio un pañuelo a la persona que llora.

A menudo, los participantes hablan directamente con el facilitador cuando responden a las preguntas, inhibiendo la interacción grupal. Para desalentar esto, el facilitador puede mirar escaneando a los otros participantes. Por ejemplo, si un ofensor expresa remordimiento

por la ofensa, el facilitador puede observar a la víctima para alentar al ofensor a dirigirse directamente a esa víctima.

Cuando los participantes responden a las preguntas del facilitador, este puede sentirse tentado a asentir con la cabeza una señal de apoyo. Cuidado, pues otros pueden ver esto como un acuerdo o aprobación y considerar que el facilitador es parcial. Por lo tanto, el facilitador debe evitar asentir con la cabeza cuando los participantes responden a sus preguntas.

A veces, la risa puede ser apropiada durante una reunión restaurativa pues puede brindar a los participantes una sensación de alivio.

Algunas veces, los participantes usan palabras duras, generalmente por el enojo por el cual están pasando. En general, el facilitador no debería preocuparse por esto. Sin embargo, si el lenguaje persiste y es muy abusivo u ofensivo para otros, el facilitador puede intervenir si otros no lo hacen.

Muchas veces, largos momentos de silencio ocurren durante la reunión. El silencio es poderoso, enfatiza el impacto de los comentarios, permite a los participantes reflexionar, y al facilitador recoger sus pensamientos o determinar cómo volver a enfocar la discusión, ayuda a los participantes a recuperar la compostura y refuerza el poder de la comunicación no verbal. Hay que respetar los momentos silencios. Por supuesto, cuando se vuelven muy largos, el facilitador puede proponer pasar a otra persona, o reformular la pregunta.

A veces, un participante puede hablar poco o nada de español, sino solo su idioma nativo. En este caso, el facilitador puede solicitar a un pariente o amigo del participante o un tercero neutral para que traduzca. El facilitador debe permitir un tiempo adicional entre las preguntas para la traducción. Es importante que las personas puedan expresarse en el idioma con el que se sientan mejor.

A veces, los participantes plantean durante la reunión problemas específicos que no están directamente relacionados con el incidente o que requieren una atención particular que la reunión en sí no puede brindar. Según el contexto y la experiencia del facilitador, podría recomendar o derivar a los participantes a los servicios que abordan estos temas. El facilitador puede incluso saber cómo obtener apoyo financiero para dichos servicios. Por lo general, es mejor para el facilitador ofrecer referencias después de la reunión formal, o tal vez durante la fase de preparación de la reunión restaurativa. Esto asegura que el facilitador no será visto como un aliado de una persona o grupo en particular.

En caso que un participante deja la reunión restaurativa en medio de su curso, el facilitador no debe por iniciativa propia ir atrás de esta persona, insistiendo para que vuelva. Lo que puede hacer el facilitador es preguntar a los participantes lo que desean. Ellos mismos propondrán algo, como sugerir al mismo facilitador ir atrás de esta persona para hacerle entender que su participación es importante, o invitar a un pariente de la persona que salió que vaya a tratar de convencerlo para que regrese y participe. Las razones por las que algunas personas

se retiran son en general una vergüenza muy fuerte que no les permite aguantar más; en otras ocasiones puede ser por sentirse maltratados por uno o varios otros participantes, o simplemente por la alta tensión generada en la reunión. Si este fuera el caso, el facilitador puede quizá sugerir interrumpir por un momento la reunión, el tiempo de respirar tomando aire fresco, caminar un poco, tomar agua. Se sugiere que las partes vayan a lugares diferentes.

Aunque ocurre raras veces, es posible que la reunión restaurativa pueda finalizar sin que se haya llegado a un acuerdo reparatorio. En principio, si la reunión ha sido bien preparada, el facilitador ya sabe si los participantes llegarán o no a un acuerdo, y cuáles serán de manera general. Al entrar en la reunión, los participantes pueden imaginar que no será fácil llegar a un acuerdo o que no habrá acuerdos simplemente. Sin embargo, los participantes saben que por lo menos podrán expresarse, decir lo que sienten y piensan. El resultado de la reunión será mediamente satisfactorio. Las decisiones de reparación serán tomadas por alguien externo, como por ejemplo, el responsable de disciplina.

Es posible que el día de la reunión restaurativa, una persona o dos no acudan sin haber avisado con anticipación. Nuevamente, la decisión de proceder con la reunión no depende del facilitador, sino de los participantes de la reunión. Primero, hay que tratar de contactar por teléfono a los ausentes para saber cómo están y qué pasa que no pueden acudir. A veces, son ellos mismos que dicen que no pueden por tal o tal razón pero que no hay problema para ir adelante con la reunión. Ahora bien, si el ausente es el ofensor, pero sus apoyadores están presentes, la víctima y sus apoyadores son los que decidirán si quieren o no seguir con la reunión.

ANEXOS

ANEXO 1

Ejemplos de declaraciones afectivas

Declaración simple	Declaración afectiva
Buen trabajo, Pedro.	Pedro, me siento muy contento por tu gran participación en clase el día de hoy.
Raúl, es un buen proyecto que hiciste.	Raúl, me siento orgulloso por el buen proyecto que hiciste. Me alegro tanto.
¡Deja de jugar con tu celular en clase!	Marcelo, me siento molesto cuando te veo distraído con tu celular jugando en clase.
¡Paren de hablar en clase!	Me siento frustrado e irritado cuando conversan uno con el otro en clase. Esto me impide concentrarme y dar lo mejor de mí.
Siéntate y cállate.	Gabriela, me siento molesto cuando conversas y pasas de un lado a otro mientras dicto esta clase.
No quiero ninguna disputa en el salón de clase.	Chicos y chicas, me hace sentir triste y preocupado cuando ocurren disputas en el salón de clase.
Sé respetuoso.	Freddy, me siento fastidiado cuando te escucho emplear palabras groseras en tu conversación como "A la m..." que acabas de decir a tu compañera.
Piensa antes de hablar.	Micaela, me siento irritado cuando respondes tan rápido antes de pensar a las consecuencias de tus palabras que tienden a afectar a otros.
Gracias por escuchar y hablar menos.	Felipa, me siento reconfortado ahora que pones más atención y no hablas más con tus compañeros.
Saca los pies de esta silla.	Marcela, me hace sentir incómodo cuando adoptas este tipo de posición en clase, como la de poner tus pies encima de la silla.

Deja de tirar papeles durante mi clase.	Alfonso, me hace enojar cuando perturbas la clase tirando papeles en cualquier lado.
Buena participación grupal.	Chicos, me siento muy agradecido cuando los veo trabajar juntos con tanta energía y motivación.
Estas mejorando tus trabajos.	Rubén, me siento confiado cuando te esfuerzas para realizar tus tareas. ¡Sigue así, estás en el buen camino!
Veo que están trabajando bien.	Chicas, me siento muy contento cuando las veo participar con tanto dinamismo.
Clara, eres una buena alumna.	Clara, estoy feliz cuando participas tan activamente en mi clase. Has realizado un gran esfuerzo; por ello me siento así de contento.
Carlos, tu actitud es inapropiada.	Carlos, estoy fastidiado cuando te comportas como un niño, jugando con estos naipes. Es tiempo de poner atención y participar en clase, ¿qué te parece?

ANEXO 2

PREGUNTAS PARA CÍRCULOS RESTAURATIVOS

Preguntas para divertirse y conocerse

- ¿Tres cosas que llevarías contigo a una isla desierta?
- Si tuvieras que ser otra persona por un día, ¿quién serías y por qué este personaje?
- Si pudieras invitar a cualquier persona (viva o muerta) a cenar, ¿quién sería y por qué esta persona en particular?
- Si pudieras vivir en cualquier parte del mundo, ¿dónde sería y por qué allí?
- ¿Cuál sería tu destino ideal de vacaciones?
- ¿Qué lugar te gustaría volver a visitar, y por qué motivos?
- ¿Qué es lo más imprudente que has hecho en tu vida?
- ¿Qué te hace reír?
- Si ganaras la lotería, ¿en qué gastarías el dinero?
- ¿En qué momento de la historia te hubiera gustado nacer y por qué?
- Si fueses el protagonista de una película, ¿quién te gustaría que fuese el actor secundario / la actriz secundaria?
- ¿Qué haces para cargar pilas?
- ¿Qué es lo más aventurero/arriesgado que has hecho en la vida?
- ¿Cuál sería el título de tu biografía?
- ¿Cuál es el regalo que has recibido que más te ha emocionado?
- ¿Qué hiciste por primera vez la última vez?
- Si tuvieras una máquina de tiempo, ¿a que etapa de tu vida desearías regresar? ¿Para qué?
- ¿A que pareja de animales te llevarías al arca?
- ¿Si tuvieras que ir al infierno, por qué crees que sería?
- ¿Cuál es el fenómeno natural al que más miedo le tienes y por qué?
- ¿Cuál fue tu último sueño?

- ¿Qué significa exactamente cuando dices “estoy bien o me siento bien”?
- Si el silencio tuviera un sonido, ¿cuál sonido le darías?
- Si tu barrio fuera una isla donde naufragaras, ¿qué echarías de menos? ¿Qué echarías al mar?
- Cuenta una anécdota tuya que nos haga reír a todos
- ¿Qué te gustaría gritar al mundo?
- ¿Qué quieres compartir de tu lugar de origen?
- ¿Qué recuerdas de tu última navidad?
- Si conocen la historia de su nombre, ¿podrían compartirla con el grupo?
- ¿Qué has perdido en tu vida para ganar después?
- ¿Qué decisión tomarías si te regalaran un pasaje a Marte sabiendo que no hay posibilidad de retorno a la Tierra y por qué tomaría esta decisión?
- ¿Con quién tienes un café / un jugo pendiente?
- ¿Alguna frase que ha marcado tu vida?
- ¿Qué harías si fueras invisible?

Preguntas para conocimiento de uno mismo: retos, expectativas, deseos

- Algo que te propones para el día de hoy, para esta semana...
- ¿Cómo llevarás a cabo el objetivo que te has propuesto?
- ¿Algo que te haya costado mucho hacer y que te hizo sentir contento / orgulloso de haber hecho?
- ¿Qué profesión te gustaría seguir?
- ¿Qué te gustaría ser de grande?
- ¿En qué lugar te sientes más feliz?
- ¿Cuál sería tu día ideal?
- ¿En qué te ocupas para sentirte sereno, tranquilo, en paz contigo mismo?
- ¿Qué haces cuando te enojas y cómo te sientes?
- ¿Cuál es la pasión que mueve tu vida?
- ¿Cuál es tu motivación para hoy?

-
- ¿Qué necesitas para sentirte bien?
 - ¿Qué te gustaría hacer hoy?
 - Uno de tus sueños más importantes es...
 - Cuando te sientes triste, te gustaría...
 - ¿Qué te gusta hacer en tus ratos libres?
 - ¿Qué tipo de regalo te gustaría recibir el día de tu cumpleaños?
 - ¿Cómo te gusta o gustaría que te llamen? o ¿Cómo te dicen de cariño?
 - ¿Qué extrañas de tu infancia?
 - Si fueras presidente un día, ¿qué cambiarías?
 - ¿Qué harías primero si fueses el rey del mundo?
 - Si fuera el director de la unidad educativa por un día, ¿qué cambiarías?
 - Si tuvieras una lámpara mágica y pudieras pedir tres deseos, ¿qué pedirías?
 - Si pudieras retroceder en el tiempo y tener la oportunidad de cambiar algo en tu vida, ¿qué cambiarías?
 - ¿Qué harías hoy si supieras que no vas a fallar?
 - Si por un momento te pusieras en el lugar de tu papá o mamá, ¿qué dirías de ti mismo?
 - Si pudieras entrevistar a tus bisabuelos (tercera generación), ¿qué les preguntarían?
 - Si pudieras cambiar algo en tus padres, ¿qué sería y por qué?

Preguntas para relacionarse, crear vínculos

- ¿Qué es lo que más admiras de una persona o de tus amigos?
- Comparte una experiencia positiva que has tenido con tu clase.
- ¿Una cualidad de un profesor que te procura confianza?
- ¿Cómo crees que los demás te perciben?
- ¿Qué clase de amigos te gusta tener?
- ¿En qué te puedes comprometer para mejorar la convivencia en el aula?
- ¿Una característica que debería tener un compañero de estudio tuyo?
- ¿Alguna expectativa para el día de hoy?
- ¿Qué es lo que más valoras de tu aula?

- ¿Cuenta algo de ti que nadie aquí sepa?
- Si pudieras regalar una cualidad a una persona, ¿cuál sería y por qué razón?
- ¿Cómo animarías a alguien de tu entorno que se siente triste?
- ¿Puedes compartir algo alegre que te ha sucedido la semana pasada?
- ¿Quién quiere compartir una enseñanza de un familiar, de un amigo, de un colega?
- Yo no puedo salir de esta aula sin decir que...
- Comparte una experiencia bonita que hiciste a favor de otro compañero.
- ¿Cómo te sientes cuando un compañero te apoya, cuando pasas por una situación difícil?
- Si pudieras compartir tus problemas a una persona de confianza, ¿quién sería?

Preguntas sobre habilidades, virtudes, cualidades

- ¿En qué eres bueno o muy bueno?
- ¿Una característica positiva de ti?
- ¿Qué es lo que haces mejor?
- ¿Qué es lo que te resulta más fácil de hacer?
- ¿Algo que te gusta de ti mismo, que no sea físico?
- ¿Cuál es tu mejor virtud?
- ¿Algún talento que te hubiera gustado tener?
- ¿Qué tipo de habilidades te gustaría desarrollar y por qué?
- ¿Cuál es tu fortaleza?
- ¿Qué es lo que más te gusta de tu carácter?

Preguntas sobre el comportamiento

- Cuando eres impulsivo...
- Cuando eres reflexivo...
- ¿Qué hace que te esfuerces?
- ¿Qué es lo que te gustaría mejorar de tu comportamiento?

- Aprendo con gusto cuando...
- No me siento tranquilo cuando...
- Tengo ánimo cuando...

Preguntas relacionadas con la unidad educativa, el aula, el curso...

- ¿Cuál es tu curso favorito?
- ¿Qué te gusta del recreo?
- ¿Qué te agrada de tu colegio?
- ¿Cuál fue el mejor reconocimiento que recibiste durante tus estudios?
- ¿Cuál fue tu peor castigo durante tus estudios?
- ¿Qué sientes cuando entras el primer día del colegio?
- Cuando estoy inquieto en la escuela o talleres, me gustaría...
- Aprendo con gusto cuando...
- ¿Cómo te sientes hoy al entrar a clases?
- ¿Cuál es tu estado de ánimo al entrar en clase [de 1 (muy mal) a 10 (recargado)]?
- ¿Qué sientes cuando entras en el periodo de los controles de fin de año?
- ¿En qué eres bueno que puedas enseñar a los demás?
- ¿Qué te motiva a participar activamente en clase?
- ¿Qué significan las palabras: puntualidad y responsabilidad?
- ¿Qué idioma te gustaría aprender y por qué?
- ¿Qué sueles hacer después de clase?
- ¿Cómo evalúas tu participación en clase?
- ¿Cómo podrías mejorar tu participación en clase?
- ¿Qué te atrae más, las letras o los números? ¿Por qué?
- ¿Cuál es tu expectativa para el día de hoy?
- ¿Qué planes tienes para el fin de semana?
- ¿Algo especial que hiciste el fin de semana? ¿Qué actividad propondrías realizar para un aprendizaje más dinámico y ameno?
- ¿Qué actividades ayudarían a mejorar la convivencia en el aula?

- Vamos a conversar sobre lo siguiente: Le temo a...
- ¿Qué puedes comentar sobre los círculos restaurativos que realizamos en nuestra escuela?

Preguntas sobre preferencias y gustos

- ¿Qué ritmo te gusta bailar?
- ¿Tu comida preferida ahora?
- ¿Tu comida preferida cuando eras pequeño?
- ¿La comida que menos te gusta?
- ¿Algo que te gustaría probar de comer, pero que no has aún comido?
- Si pudieras escoger entre ser selva, mar, montaña o desierto, ¿cuál escogerías y por qué motivos?
- ¿Lo que más te gusta merendar es...?
- ¿Cuál es tu juego favorito?
- Si pudieras ser un súper héroe, ¿cuál te gustaría ser y por qué?
- ¿Qué deporte de aventura te gustaría hacer?
- ¿Tu película preferida?
- ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
- ¿Qué te gusta hacer en un día de lluvia?
- ¿Qué te llama la atención de una persona?
- ¿Lo que te gusta más hacer los días de fiesta es...?
- ¿Dos cualidades que aprecias en un amigo...?
- ¿Qué cosas te gusta hacer con tus amigos?
- ¿Qué olor te gusta más?
- ¿Qué color te gusta más?
- ¿Dónde te gusta o te gustaría viajar?
- ¿Con quién estás mejor en tu casa?
- ¿Cuál es tu afición favorita?
- ¿Cuál es tu deporte favorito?
- Di algo que te gustaría que te regalarán que no cueste dinero...
- ¿A qué persona del aula te gustaría conocer más?
- ¿Cuál es tu letra/canción favorita?

- ¿Qué deportista te gustaría ser?
- ¿Qué lugar de tu pueblo/ciudad te gusta más?
- Elige entre aire, tierra, fuego o agua, ¿por qué?
- ¿Con quién te gustaría salir este fin de semana?
- ¿En qué momentos especiales te gusta tomar chocolate?
- ¿Qué cosa es mágica para ti?
- ¿Qué cosa te gusta del verano?
- ¿Qué te gusta de las fiestas de fin de año?
- Me gustan las personas que...
- ¿Cuáles son tus siete maravillas del mundo?

Preguntas sobre la imaginación

- Si fueras un animal, ¿cuál te gustaría ser y por qué?
- Si nuestro grupo fuera un árbol, ¿qué parte de este árbol quisieras ser, y por qué?
- ¿Qué te gustaría que pasara hoy?
- ¿Qué personaje de cuento o película te gustaría ser?
- Si tú fueras un elefante, ¿qué harías?
- Si tu fueras un súper héroe, ¿qué poderes te gustaría tener?
- Si tuvieras una pared en blanco, ¿qué pintarías o escribirías?
- Si tuvieras una máquina del tiempo, ¿qué harías con ella?
- Si tuvieras una varita mágica, ¿qué harías?
- ¿Qué guardarías en una caja especial?
- Si te encuentras con un hada buena, ¿qué le pedirías?
- ¿Cómo te imaginas que sería la familia ideal?
- En el lenguaje de las personas sordo-mudas se atribuye un signo (que se realiza con las manos) para dar nombre a una persona. ¿Con qué signo identificarías al compañero que está a tu lado derecho?
- ¿De qué sentido corporal no podrías prescindir, y por qué motivo?

Preguntas sobre sentimientos, emociones

- Algo que te ha hecho sentir feliz en los últimos días.
- Una cosa que te ha hecho sentir triste en los últimos días.
- ¿Qué te ha hecho estar contento este fin de semana?
- ¿Cómo te sientes ahora?
- Si fueses ciego....
- Si tuvieras 30 años...
- ¿Cómo te sientes cuando cumples tus obligaciones?
- ¿Qué persona quieres que esté en tu corazón siempre?
- ¿Si te cruzas con una persona que está llorando mucho, tú...?
- ¿Cuándo sientes que no te comprenden?
- ¿Algo que te hace enfadar?
- ¿Qué haces cuando estás enfadado?
- ¿Qué te molesta de ti a veces?
- ¿Qué cosas te pincha, te hacen daño?
- ¿Cuándo te sientes fuerte?
- ¿Cuándo no te pones en la piel de otro?
- ¿Sueles tener empatía hacia los demás? ¿Puedes darnos un ejemplo que has vivido?

Preguntas sobre aspectos a mejorar

- ¿Alguna cualidad tuya que quieres mejorar?
- ¿Qué te gustaría cambiar de ti mismo?
- Un aspecto a mejorar en tus relaciones personales
- Me gustaría quitarme la capa de....
- ¿Algo que has mejorado a lo largo de tus estudios?
- ¿Qué te gustaría mejorar pero que aún no has podido y por qué?
- ¿Cómo te sientes cuando realizas cosas en las que estás mejorando, por ejemplo tus estudios, tus relaciones con tus padres, etc.?

-
- Preguntas sobre reconocimiento, limitaciones
 - ¿Qué es lo que te cuesta más hacer?
 - ¿Qué es lo que te resulta más difícil de hacer?
 - ¿A qué tienes miedo, y por qué?
 - ¿Qué es lo que no puedes soportar?

Preguntas sobre aprendizaje, convivencia

- Algo que te ha gustado hoy.
- Algo que has aprendido hoy.
- Algo que te ha sorprendido hoy.
- ¿Qué cosas hacen que puedas aprender mejor?
- ¿Algo que ha ido bien en esta semana?
- ¿Algo que quisieras mejorar para la próxima semana?
- ¿Algo positivo que has aprendido de tus compañeros esta semana?
- Algo que te preocupa es...
- De todas las actividades de la semana ¿cuál te ha gustado más?
- ¿Qué puedes mejorar esta semana?
- ¿Qué te gustaría aprender y no lo hemos trabajado?
- ¿Qué te ha costado más?
- Una cosa que te gusta de esta clase.
- Algo que quisieras que mejorara en esta clase.
- Algo que puedo hacer yo para mejorar la clase.
- ¿Qué puedo aportar yo para crear un grupo más unido en esta clase?
- Algo que deberíamos cambiar todos.
- Algo que nos ayudaría a todos a ser un buen grupo.
- Lo que más me gusta de esta clase es...
- Una cosa buena que tiene el grupo.
- ¿Qué podemos hacer todos juntos?

- ¿Cuáles podrían ser nuestros objetivos como grupo?
- Algo que me preocupa de nuestra clase es...

Preguntas sobre el agradecimiento

- Di algo que hayas aprendido de alguien de tu familia.
- Di algo que hayas aprendido de tus compañeros.
- Di algo que has aprendido de los profesores.
- Una persona importante para ti.
- A quién le darías las gracias en este momento.
- Di algo por lo que te darías las gracias a ti mismo.
- ¿A quién no has dado las gracias y si pudieras dárselas ahora lo harías?
- ¿Qué sientes cuando recibes agradecimientos?
- ¿Cómo crees que se siente uno cuando se le agradece?

Preguntas para averiguar más acerca del otro

- ¿Cómo crees que te describiría tu mejor amigo?
- ¿Cuál es tu trabajo ideal?
- ¿Qué te hace estar feliz / triste / enfadado?
- ¿De dónde eres?
- ¿Qué te gusta más: el campo o la ciudad?
- ¿Qué color describe mejor tu personalidad y por qué?
- ¿Qué es lo que más te apasiona?
- Dime dos de tus defectos y dos de tus virtudes.
- Si vinieran amigos a cenar, ¿qué les cocinarías?
- ¿Cuál es tu jugo favorito?
- ¿Una cosa importante que valoras en una persona?

Preguntas sobre aficiones e intereses del otro

- ¿Qué has hecho este fin de semana?
- ¿Cuál ha sido tu mejor fin de semana de este año?
- ¿Qué tipo de música te gusta?
- ¿Cuál fue la última película que viste en el cine?
- ¿Qué tipo de películas te gustan?
- ¿Cuál es tu película favorita?
- ¿Quién es tu actor / actriz favorita?
- ¿Qué canción te podría resumir?
- ¿Cuál es tu programa de televisión favorito?
- ¿Qué haces para divertirte?
- ¿Eres un noctámbulo o un madrugador?
- ¿Qué libro estás leyendo en este momento?

Preguntas poco convencionales para ayudar a romper el hielo

- Si se hiciese una película sobre tu vida, ¿Qué actor te gustaría que te interpretase?
- ¿Roncas?
- ¿Cuál es tu secreto de seducción?
- Un chiste corto, pero no verde ni sexista.
- Una anécdota tuya que nos hará reír.
- ¿Playa o Montaña?
- Si se te pudiera conceder tres deseos ¿Cuáles serían?
- Si pudieras vivir en cualquier lugar en el mundo, ¿dónde sería?
- ¿Cuál es el método o frase para ligar más graciosa que has oído o utilizado?
- Si tus amigos te compararan con un animal, ¿qué animal sería?
- ¿Alguna vez te han dicho que te pareces a alguien famoso?

ANEXO 3

FICHA CÍRCULO RESTAURATIVO

DATOS GENERALES	EJEMPLO
UNIDAD EDUCATIVA:	U.E El Agustino
DISTRITO EDUCATIVO:	La Perla
RESPONSABLE CONVIVENCIA:	Marcelo Medina
FACILITADOR:	Juan Pérez
TIPO DE CÍRCULO RESTAURATIVO:	Proactivo
Nº DE PARTICIPANTES:	26
AULA	5ºB
FECHA DEL CÍRCULO RESTAURATIVO	3 de marzo 2018
HORARIO DEL CÍRCULO RESTAURATIVO:	08:00 a 8:30

1) OBJETIVOS DEL CÍRCULO

- Conocerse
- Forjar buenas relaciones
- Aprender a comunicar en público

2) DECLARACIÓN AFECTIVA/DECLARACIÓN INICIAL

Muy buenos días a todos y todas. Como ustedes saben, hace un poco más de dos semanas hemos iniciado un proceso de círculos en nuestro salón. La última vez juntos hemos conversado sobre lo que los círculos nos pueden proveer como personas y como grupo.

La última vez, aprendimos a conocernos, a aprender más de uno y otro, esto es lo que nos permite crear mejores relaciones. En ese sentido me gustaría seguir profundizando nuestro conocimiento sobre nosotros mismos.

3) PREGUNTAS RESTAURATIVAS

4.1 Dinámica para romper el hielo

El rey de los elementos

Tiempo: 10 min.

Materiales: una pelota de cualquier tipo.

Participantes: ilimitado.

Desarrollo: Se forma un círculo con todos los participantes, el animador tendrá la pelota y se la pasará a cualquiera, cuando la tire debe mencionar un elemento (aire, agua o tierra) el que atrape la pelota debe mencionar un animal que pertenezca al elemento que mencionaron, por ejemplo: Agua, tiburón; y pasársela a otro diciendo un elemento antes que la atrape el otro participante. No se vale repetir animales y debe responderse rápido, los que pierden van saliendo hasta elegir al ganador.

4.1 Dinámica para romper el hielo

¿Con qué estado de ánimo han llegado a clase hoy? Pueden responder con un número de 1 a 10. El 1 corresponde a ánimo muy bajo y el 10 a ánimo muy elevado. Si no, puede responder también con unas palabras: "mi estado de ánimo es óptimo hoy" o "Me siento un poco cansado", etc. (secuencial)

4.3 Preguntas para desarrollar la temática (Para reflexionar sobre cómo nos sentimos y sobre nuestras acciones)

1. Si pudieras vivir en cualquier parte del mundo, ¿dónde sería y por qué allí? (secuencial)
2. ¿Dos cosas que llevarías contigo a una isla desierta? (no secuencial)
3. ¿Qué es lo más aventurero/arriesgado que has hecho en la vida? (no secuencial)

4.4 Preguntas para definir nuestros compromisos

Para el próximo círculo, me comprometo a... (secuencial)

4) CIERRE

Antes de cerrar este círculo, quiero agradecerles por su participación. Por mi parte siento que ya les estoy conociendo mejor y esto me hace sentir muy bien. Gracias

ANEXO 4

CÍRCULO VIOLENCIA ENTRE PARES (1 hora)

Preguntas para romper el hielo

1. ¿Cómo te sientes el día de hoy? (Secuencial)

Preguntas para introducir la temática

1. ¿Cómo te gustaría que tus compañeros y compañeras te traten el día de hoy? (Secuencial)
2. ¿Crees que los insultos, gritos o golpes solucionan los problemas? (no secuencial dirigida)

Preguntas para desarrollar la temática (Cómo nos sentimos y actuamos). Elegir 1 o máximo 2

1. ¿Cómo te sientes cuando alguien te insulta o agrede? (secuencial)
2. Cuando te enojas con alguien, ¿qué es lo primero que haces? (secuencial)
3. ¿Cuál crees que son los motivos que nos llevan a actuar de manera grosera o violenta? (no secuencial dirigida)
4. ¿Has agredido alguna vez a algún compañero? ¿Qué pensabas cuando lo hacías? (no secuencial)

Preguntas para desarrollar la temática (para reflexionar sobre nuestras acciones)

Elegir 2 o máximo 4 de las preguntas siguientes

1. ¿Cómo crees que afectan este tipo de situaciones a las personas? (no secuencial)
2. ¿Cómo afectará esta situación a mi colegio? (no secuencial)
3. ¿Qué nos puede suceder si lastimo u ofendo a alguien? (no secuencial dirigida)
4. ¿Cuál sería la manera más adecuada de reaccionar frente a un enfado o agresión? (no secuencial)
5. ¿Qué entiendes por normas de convivencia? (no secuencial)
6. ¿Menciona algunas normas de convivencia que tú practiques en tu casa o en el colegio o escuela? (no secuencial)
7. ¿Qué crees que nos hace falta para tratarnos mejor como amigos? (no secuencial dirigida)

Compromisos

1. ¿Qué acciones podríamos realizar para tener una buena convivencia y evitar este tipo de situaciones? (secuencial)

ANEXO 5

DINÁMICAS ROMPEHIELOS

1. Mostrar y contar

Tiempo: 40 minutos.

Participantes:

Material: Cada estudiante trae un objeto.

Objetivos: aprender a comunicar y conocerse entre sí.

Desarrollo: Pide al alumnado que traiga a clase algo que quiera compartir y hable dos minutos sobre ello, delante de toda la clase.

2. Bola de nieve

Tiempo: 40 minutos.

Participantes:

Material: papel, lápiz y una caja de cartón.

Objetivos: aprender a comunicar y conocerse entre sí.

Desarrollo: Cada estudiante escribe tres cosas acerca de sí misma/o en un trozo de papel. Luego, debe hacer una bola con él; seguidamente, se meten en una urna o recipiente similar y cada estudiante coge una bola de otro u otra. Debe intentar averiguar de quién es la bola y, una vez que dé con la otra persona, debe llevarla al frente de la clase y explicar lo que han aprendido de su compañero o compañera.

3. Obsérvame

Tiempo: 10 minutos.

Participantes: 30 (número par)

Material: ninguno.

Objetivo: aprender a observar.

Desarrollo: Alinea a los/as estudiantes uno frente a otro en dos líneas paralelas. Dale 30 segundos para mirarse muy bien y observar detalles. Se dan la espalda y cambian algún detalle (una diadema, ponerse o quitarse las gafas, una chapa en la camisa...). El objetivo es que adivinen qué cambió su compañero o compañera.

4. El náufrago

Tiempo: 15 minutos.

Participantes: 30

Materiales: Papel periódico.

Objetivos: Divertirse y apoyarse uno al otro.

Desarrollo: La dinámica consiste en formar grupos de dos o tres y repartirles un pedazo de papel periódico que utilicen como bote salvavidas en donde ninguna persona debe quedar

fuera, todos deben salvarse. Se cuenta la historia: “iba una vez un barco que cruzó con una tempestad y se formaron botes salvavidas (les da unos segundos para subirse al bote), de los que sobrevivieron X (se dice el número de los que hicieron bien el bote)”, se continua la dinámica doblando el papel por la mitad y así sucesivamente haciendo el papel más pequeño hasta encontrar el bote ganador. Al término se comparte la experiencia de salvarse de naufragar.

5. Entrelazados

Tiempo: 15 min.

Participantes: Grupos grandes.

Material: Ninguno.

Objetivos: Divertirse y aprender a colaborar y coordinar movimientos.

Desarrollo: Todos los participantes se dividen en parejas y se sientan en el suelo espalda con espalda y entrelazan los brazos, a la orden del animador intentan levantarse los dos al mismo tiempo sin soltarse. Una vez arriba, buscan otra pareja que se haya levantado y realizan el mismo ejercicio entre los cuatro, luego entre ocho y así hasta que todos estén de espaldas y con los brazos entrelazados y todos se puedan levantar.

6. Las islas

Tiempo: 20 min.

Participantes: 20-25 personas.

Objetivos: Divertirse y aprender a colaborar y coordinar movimientos.

Materiales: Tiza.

Desarrollo: Se dibuja en el piso 4 islas de un 1 metro y medio cada una, cerca las unas de las otras, las nombras cada una como tú desees ej. “La Isla de los monos, las islas de los feos” busca nombres que diviertan, el animador les pide a los participantes que se dividan en grupos similares en cada isla, luego comienza a contarles una historia de cómo de repente en la isla de los monos un volcán hizo erupción y para salvarse todos los monos deben irse a otra isla, los participantes deben saltar a las otras islas y salvarse, así sucesivamente hasta que quede una sola isla, los que se caigan de las islas morirán ahogados.

7. Proposición indecente

Tiempo: 20 min.

Participantes: Grupo grande de adolescentes.

Objetivos: Aprender a tomar decisiones que afectan al grupo

Materiales: Papel y lapicero.

Desarrollo: Empezamos a nivel individual, cada estudiante escribirá 10 factores importantes que puedan afectar a la toma de decisión en grupo grande. A continuación, se forman parejas y de los 20 factores que tienen entre los dos escogen 8. Sucesivamente, vamos aumentando el número de personas que integran los grupos hasta abarcar la totalidad de la clase y que solo queden 5 factores. De este modo, será mucho más sencillo tomar una decisión y habremos fomentado un cierto grado de consenso.

ANEXO 6

LISTA DE ACTITUDES DESEABLES PARA PARTICIPAR EN LOS CÍRCULOS

Esta lista fue desarrollada y acordada durante un taller con docentes y estudiantes peruanos:

- **Escucharse:** escuchar atentamente; no interrumpir al que habla.
- **Ser sincero:** decir lo que uno piensa de corazón. Ser sincero al momento de hablar.
- **Ser tolerante:** respetar las opiniones de los demás.
- **Sentirse libre:** poder expresar nuestras ideas libremente.
- **Ser empático:** ponerse en el lugar de otra persona para poder entenderle y no criticar.
- **Ser sereno:** ante cualquier problema mantener la calma.
- **Ser humilde:** no creerse más que nadie, todos somos iguales. Todos podemos aportar.
- **Mostrar apertura:** estar abierto a ideas y posiciones contraria a la nuestra.
- **Ser solidario:** estar siempre dispuesto a ayudar a los demás y apoyarnos mutuamente.
- **Ser confiando:** creer en los demás, en el grupo.
- **Comprometerse:** respetar sus acuerdos, cumplir con sus palabras.
- **Esforzarse:** hacer bien las actividades, dar lo mejor de sí.
- **Ser paciente:** esperar su turno para hablar.
- **Respetarse:** todos somos iguales, no discriminar, aceptar que en un grupo haya opiniones diversas.
- **Mostrar amor:** poner amor al hacer las cosas, tener aprecio y cariño.
- **Tener humor:** ser felices, no ser amargados, aprender a reírnos de nuestros propios errores y ver lo bueno y positivo de las cosas.
- **Ser amigable:** crear compañerismo, relaciones interpersonales positivas.
- **Tener voluntad:** creer en el cambio, esforzarse para conseguir las cosas, seguir adelante y no mirar hacia atrás.
- **Tener perseverancia:** no darse por vencido frente a cualquier dificultad.
- **Ser responsable:** responder por sus actos.

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

ANEXO 7

TEMAS PARA ABORDAR EN CÍRCULOS

Autoestima	Identidad de género
Deberes y derechos	Igualdad de género
Identidad cultural	Proyecto de vida
Vocación laboral	Empoderamiento
Manejo de las emociones	Las drogas
Los valores	La convivencia
Educación sexual y reproductiva	Normas y reglas en clase
El buen trato	Control de ira
La comunicación	Atención y concentración
La paternidad	Embarazo temprano
La depresión	Manejo de la frustración
Los estilos de autoridad	Educación en salud
Habilidades sociales	Historia de vida
La libertad	El acoso escolar
Anécdotas de infancia	Conceptos: responsabilidad, convivencia, honestidad...
Las redes sociales	¿La sociedad ideal?
El medio ambiente	Los estilos de vida
La familia	Inmigración
La violencia juvenil	La escolaridad
La identidad	La cultura
Las relaciones hombres – mujeres	Uso de los celulares y computadoras

Los contenidos televisivos	El futuro
El racismo	Conductas de riesgo
El arte	Saber decir NO
La nutrición	Una vida saludable
El terrorismo	La ciudadanía
La gestión del estrés	La homofobia
La comunicación no violenta	La noción del dinero
Las tradiciones	Las relaciones amorosas
La prevención del SIDA	El trabajo en equipo
La autonomía	La emancipación
La empatía – la compasión	La autocrítica

ANEXO 8

PROBLEMAS PARA ABORDAR EN CÍRCULOS

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

ANEXO 9

LISTA DE VERIFICACIÓN PARA EL FACILITADOR PARA LA PREPARACIÓN DE LA REUNIÓN RESTAURATIVA

- ¿Tiene una comprensión clara del incidente?
- ¿Se necesita una reunión?
- ¿El ofensor ha admitido su responsabilidad por el incidente cometido?
- ¿Ha considerado e invitado a todos los participantes necesarios?
- ¿Ha hablado o se ha reunido con todos los participantes y ha asegurado su asistencia?
- ¿Comprenden los participantes el proceso de la reunión restaurativa y su propósito?
- ¿Los participantes saben cómo contactarlo?
- ¿Ha reservado una habitación adecuada para realizar la reunión restaurativa?
- ¿Los participantes saben la hora, la fecha y el lugar y cómo llegar allí?
- ¿Has desarrollado un plan de disposición de asientos?
- ¿Está familiarizado con el guión del facilitador?
- ¿Has pensado cómo se desarrollará la reunión restaurativa?
- ¿Necesita ayuda, un co-facilitador o un observador para darle su opinión?
- ¿Sabe lo que puede pasar si la reunión no llega a un acuerdo o si el orador no cumple con los acuerdos?
- ¿Tiene los siguientes documentos contigo para comenzar la reunión restaurativa?
 - Una copia del guion del facilitador.
 - Formulario de acuerdo y lapicero.
 - El plan de disposición de los asientos para la reunión.
 - Etiquetas para los asientos y para los participantes (¡solo los nombres!).
 - Un letrero “No molestar” para colocar en la puerta.
 - Una caja de pañuelos de papel.
 - Refrescos, galletas, vasos y servilletas.
- ¿hay posibilidad de imprimir el formulario de los acuerdos para entregar a todos?

ANEXO 10

GUIÓN DEL EL FACILITADOR PARA REUNIÓN RESTAURATIVA

1. PREÁMBULO

"Bienvenidos. Como saben, mi nombre es (nombre del facilitador) y estaré facilitando esta reunión."

Ahora presente a cada participante de la reunión y diga su vinculación con el ofensor o la víctima.

"Gracias a todos por participar. Sé que es difícil para ustedes, pero su presencia nos ayudará a encarar el asunto que nos ha reunido. Esta es una oportunidad para que todos ustedes se involucren y contribuyan a reparar el daño causado."

"Esta reunión se enfocará en el incidente que ocurrió (diga la fecha, lugar y naturaleza del incidente sin elaborar). Es importante entender que nos enfocaremos en lo que (nombre del ofensor) hizo, y cómo este comportamiento inaceptable afecta a otras personas. No estamos aquí para decidir si (nombre del ofensor) es bueno o malo. Queremos explorar como han sido afectadas las personas involucradas y tratar de reparar el daño causado. ¿Todos comprendemos esto?"

"(Nombre del ofensor/es) ha/han admitido su parte en el incidente."

Diga al ofensor: "Le debo decir que no tiene que participar en esta reunión y puede retirarse en cualquier momento al igual que cualquier otro participante. Si decide salir, el proceso será referido al responsable de disciplina de la unidad educativa y manejado de otra forma."

"Sin embargo, este asunto puede quedar finalizado si usted participa en una forma positiva y cumple con el acuerdo de la reunión restaurativa."

Pregúntele al ofensor: "¿Comprende?"

2. OFENSORES

"Comenzaremos con (nombre del ofensor)." Si hay más de un ofensor, cada uno debe responder a las siguientes preguntas:

- "¿Qué pasó?"
- "¿En qué estaba pensando en ese momento?"
- "¿Qué ha pensado desde entonces?"
- "¿Quién piensa que ha sido afectado(a) por sus acciones?"
- "¿Cómo han sido afectados (as)?"

3. VÍCTIMAS

Si hay más de una víctima, cada una debe responder a las siguientes preguntas:

- "¿Cuál fue su reacción cuando ocurrió el incidente?"
- "¿Qué ha pensado desde que ocurrió el incidente?"
- "¿Qué ha sido lo más difícil para usted?"
- "¿Cómo reaccionaron sus familiares y amigos cuando supieron del incidente?"

4. PERSONAS QUE APOYAN A LA VÍCTIMA

Cada persona que apoya a la víctima debe responder a las siguientes preguntas:

- "¿Qué pensó cuando supo del incidente?"
- "¿Cómo se siente sobre lo que aconteció?"
- "¿Qué ha sido lo más difícil para usted?"

5. PERSONAS QUE APOYAN AL OFENSOR

Al padre de familia o tutor de un menor de edad, se le pregunta:

"Esto ha sido difícil para usted, ¿correcto? ¿Quisiera hablarnos sobre esto?"

Cada una de las personas que apoyan al ofensor debe responder a las siguientes preguntas:

- "¿Qué pensó cuando supo del incidente?"
- "¿Cómo se siente sobre lo que aconteció?"
- "¿Qué ha sido lo más difícil para usted?"

6. OFENSOR

Pregúntele al ofensor: "¿Hay algo que quiera decir en este momento?"

7. ACUERDO

Pregúntele a la víctima:

"¿Qué resultado le gustaría obtener de la reunión de hoy?"

Pídale al ofensor que responda.

En ese momento los participantes deben discutir sobre lo que necesitan que quede en el acuerdo final. Solicite comentarios de los participantes. Es importante que le pida al ofensor que responda a cada sugerencia antes de que el grupo se enfoque en la siguiente pregunta, diciéndole:

“¿Qué piensa sobre eso?”

Después, compruebe que el ofensor esté de acuerdo antes de seguir adelante y permita la negociación. Al desarrollarse el acuerdo, clarifique cada ítem y haga el documento escrito lo más específico posible, incluyendo detalles, fechas límite y seguimiento.

Cuando sienta que la discusión sobre el acuerdo está llegando a una conclusión, dígale a los participantes:

“Antes de que prepare el acuerdo por escrito, quisiera asegurarme de que he anotado con precisión lo que se ha decidido.”

Lea los ítems del acuerdo en voz alta y vea a los participantes para recibir su aprobación. Haga cualquier corrección que sea necesaria.

8. CIERRE

“Antes de cerrar formalmente esta reunión, me gustaría ofrecerles a todos(as) una oportunidad final para hablar. ¿Hay alguna persona que quiera decir algo?”

Permita que los participantes respondan y cuando terminen, diga:

“Muchas gracias por sus contribuciones al encarar este asunto difícil. Felicidades por la manera en que lo han abordado. Por favor, sírvanse algunos refrigerios mientras termino de preparar el acuerdo.”

Permita amplio tiempo para que los participantes se sirvan e interactúen. Este periodo informal después de la reunión restaurativa es muy importante.

BIBLIOGRAFÍA

Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. (Manual de Prácticas Restaurativas para docentes, responsables de la disciplina y administradores de instituciones educativas); Bethlehem, PA: IIRP

Costello, B., Wachtel, J. & Wachtel, T. (2009). *Círculo restaurativo en los centros escolares*; Bethlehem, PA: IIRP

Mc Cold, Paul (et. al.) (2007). "En busca de un paradigma: Teoría sobre Justicia Restaurativa", en *Justicia Restaurativa acercamientos teóricos y prácticos*. Costa Rica: CONAMAJ.

Pranis, Kay (2006). *Manual para facilitadores de Círculos*. Costa Rica: CONAMAJ.

Van Ness, Daniel (2007). "Principios y desarrollos actuales de la Justicia Restaurativa", en *Justicia Restaurativa, acercamientos teóricos y prácticos*. Costa Rica: CONAMAJ.

Wachtel, T., O'Connell, T., & Wachtel, B. (2010). *Restorative Justice Conferencing: Real justice and the conferencing handbook*. (Reuniones de Justicia Restaurativa: Justicia Verdadera y Manual de Reuniones Restaurativas). Pipersville, PA: The Piper's Press.

ENLACES WEB

Coromac Solis, María del Pilar. *Estrategias de asertividad como herramientas para la transformación del conflicto en el aula*. Tesis de posgrado. (04/2014). Tomado de:

<http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/67/Coromac-Maria.pdf>

Consultada en marzo de 2018.

Moya, Marisa. "Disciplina positiva". (18/06/2017). Tomado de:

https://www.escuelainfantilgranvia.com/disciplina_positiva/

Consultada en marzo de 2018.

IIRP. *Prácticas restaurativas en escuela: Investigación revela el poder del enfoque restaurativo, parte 1*. (21/03/2007). Tomado de:

<https://www.iirp.edu/eforum-archive/4363-restorative-practices-in-schools-research-reveals-power-of-restorative-approach-part-i>

Consultada en marzo de 2018.

Galiván Pinto, Víctor M. *El pensamiento en espiral: el paradigma de los pueblos indígenas*. (01/12/2011). Tomado de:

http://www.mapuche.info/wps_pdf/gavilan121217.pdf

Consultada en marzo de 2018.

ALBOAN. *El conflicto*. Tomado de:

http://62.99.71.146/alboan/prueba/pdf/base_conflictos.pdf

Consultada en marzo de 2018.

Noé Rondón, Yesenia. "Círculo restaurativo en clase de primaria" (1). (24/09/2016). Tomado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=C0wMZ-uQN90>

Consultada en marzo de 2018.

Noé Rondón, Yesenia. "Círculo restaurativo en clase de primaria" (2). (28/09/2016). Tomado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=XrHivLYNdb8>

Consultada en marzo de 2018.

Colegio Colombo Británico de Cali. *Prácticas restaurativas*. (13/05/2015). Tomado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=33hF5gp3wXo>
Consultada en marzo de 2018.

Thyus Vieville, Gaël Aline, *Prácticas Restaurativas en Son Gotleu (Mallorca – España)*. (5/06/2013).
Tomado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=oPWHajT7dN8&t=1s>
Consultada en marzo de 2018.

Orue, Graciela, "Prácticas Restaurativas en nuestra escuela". (19/11/2016). Tomado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=hit-E7y9b28&t=77s>
Consultada en marzo de 2018.

Moll, Santiago. *5 Maneras de escuchar a tus alumnos. ¿Qué es la escucha empática?* (08/06/2014).
Tomado de:
<http://justificaturespuesta.com/5-maneras-de-escuchar-a-tus-alumnos-que-es-la-escucha-empatica/>
Consultada en marzo de 2018.

Durston, John. "Construyendo capital social comunitario". *Revista de la CEPAL*. Tomado de:
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/12191-construyendo-capital-social-comunitario>
Consultada en marzo de 2018.

