



# Pedagogía crítica y justicia restaurativa: una relación virtuosa para la formación ciudadana\*

Giovanni Alberto Zapata Cardona\*\*

## Resumen

En la actualidad, desde diversas perspectivas académicas, legales y experiencias pedagógicas *in situ* se encuentran cantidad de esfuerzos hacia el fomento de la escuela como agente político desde el cual pensar y aportar al establecimiento de una cultura de paz. Así, los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (MARC) y específicamente el enfoque de la Justicia Restaurativa ha aparecido con un papel protagónico a partir del cual contribuir a materializar dicho fin. De este modo, el presente artículo se ocupa de analizar puntos de encuentro entre este nuevo enfoque de convivencia y la pedagogía crítica con miras a brindar aportes teóricos que permitan legitimar la adopción y el establecimiento de lo que algunos han denominado *cultura restaurativa en la escuela* como abanico de posibilidades para la formación ciudadana.

**Palabras clave:** justicia restaurativa; pedagogía crítica; formación ciudadana; convivencia; mecanismos alternativos de resolución de conflictos.

## Critical pedagogy and restorative justice: a virtuous relationship for citizenship formation

### Abstract

At present, from a variety of academic, legal perspectives and pedagogical experiences *in situ*, there is a great deal of effort towards the promotion of the school as a political agent from which to think and contribute to the establishment of a culture of peace. Thus, alternative mechanisms of conflict resolution (AMCR) and specifically the approach of Restorative Justice has appeared with a leading role from which to materialize this goal. In this way, the present article analyzes the points of encounter between this new approach of coexistence and the critical pedagogy with a view to providing theoretical contributions that allow legitimizing the adoption and the establishment of what some have denominated, *restorative culture in the school*, as a range of possibilities for citizenship training.

**Keywords:** restorative justice; critical pedagogy; citizen education; coexistence; alternative conflict resolution mechanisms.

## Pedagogia crítica e justiça restauradora: uma relação virtuosa para a formação cidadã

### Resumo

Atualmente desde diversas perspectivas acadêmicas, legais e experiências pedagógicas *in situ* existe uma grande quantidade de esforços para a promoção da escola como agente político desde o qual seja possível pensar e contribuir com o estabelecimento de uma cultura da paz. Assim, os mecanismos alternativos de resolução de conflitos (MARC) e especificamente a abordagem da Justiça Restauradora apareceu com um papel de protagonista a partir do qual é possível contribuir para materializar tal fim. Desse modo, este artigo ocupa-se em analisar pontos de encontro entre esta nova abordagem de convivência e a pedagogia crítica com o objetivo de oferecer uma contribuição teórica que permita legitimar a adoção e o estabelecimento do que alguns denominaram *cultura restauradora na escola* como leque de possibilidades para a formação cidadã.

**Palavras-chave:** justiça restaurativa; pedagogia crítica; formação cidadã; convivência; mecanismos alternativos de resolução de conflitos.

\* Artículo de reflexión. Este se deriva del proyecto de investigación *Justicia Restaurativa en la Escuela: Estado del arte en Colombia*, adscrito al Grupo de investigación Derecho y Sociedad, inscrito al Comité para el Desarrollo de la Investigación – CODI – y financiado por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. El grupo de investigación está conformado por los abogados, docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas: Luis Fernando Builes Builes (Investigador principal), Diana María Restrepo Rodríguez, Isabel Puerta Lopera, Claudia Marcela Portacio Mercado, Paola Sampedro y María Isabel Uribe López, el psicólogo, docente de la Fundación Universitaria Luis Amigó y de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia: David Ignacio Molina Velásquez, la psicóloga Cindy Vanessa Parra y el licenciado en Ciencias Sociales Giovanni Alberto Zapata Cardona.

\*\* Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia, actualmente docente adscrito al Colegio María Reina del Carmelo, Medellín - Colombia. Correo electrónico: giozapacar@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4694-5803

# Pedagogía crítica y justicia restaurativa: una relación virtuosa para la formación ciudadana

## Introducción

El presente escrito tiene como objetivo brindar elementos que posibiliten establecer una relación entre la propuesta de justicia restaurativa en la escuela y el campo pedagógico, a través del análisis de puntos de encuentro entre este nuevo enfoque de convivencia y la pedagogía crítica, esta última como modelo teórico desde el cual se pueden nutrir conceptualmente las instituciones educativas que desplieguen esfuerzos en asumir sus prácticas de convivencia desde paradigmas alternos al retributivo, que permitan a través de la autonomía, la comunicación asertiva, la consciencia del daño generado, la resolución pacífica de conflictos y la responsabilidad formar ciudadanos que cooperen en el desarrollo de comportamientos solidarios, basados en una identificación plena con la comunidad y el aporte a la paz.

En la introducción, a través de pinceladas, se contextualiza el estado actual de la escuela, la cual para muchos ha relegado su función como espacio político de socialización para fundamentar su práctica en una cuestión de perseguir a toda costa resultados de calidad en pruebas estandarizadas; luego, se encuentra el abordaje de la relación entre ciudadanía, convivencia y justicia restaurativa en perspectiva pedagógica para, finalmente, establecer la relación entre justicia restaurativa y pedagogía crítica en doble vía: como medio y como fin a la luz de pensar la escuela como escenario crítico a partir del cual se cuestionan modelos sociales hegemónicos y se aportan alternativas de transformación colectiva desde la humanización de los procesos pedagógicos.

## Otras respuestas a problemáticas educativas complejas

La educación como proceso social responde a un contexto histórico, cultural, espacial, político y económico en el que se desarrolla su función, pues el ideal de



ciudadano a formar ha pasado por una especie de metamorfosis al transcurrir los diferentes momentos históricos y tipos de sociedades según condiciones y necesidades concretas de cada entorno.

Es así como en la actualidad la educación ha sido colonizada por una serie de discursos desde diferentes ámbitos, donde lo económico funge como eje articulador en la medida en que todo el sistema educativo se fundamenta en una lógica de eficiencia, eficacia, calidad y cobertura; donde los objetivos perseguidos son, en todo caso, el logro de estándares de calidad educativa provenientes de entidades supranacionales que dentro de una lógica capitalista intentan regular procesos de tipo social. De este modo la escuela, como agente de socialización, queda relegada a una entidad carente de lo humano, donde lo formativo pierde fuerza y en esa medida problemáticas sociales, a las cuales está llamada a dar solvencia, no logran ni tener reflexión intramuros.

Tal situación reviste una importancia inmensa puesto que permea las prácticas educativas en un ambiente en el que el docente aparece como ejecutor del currículo, donde el transcurrir de las jornadas de trabajo queda limitado al diligenciamiento de formatos que hacen parte de los sistemas de gestión de calidad, momento en el que no hay espacio para la pregunta por el sujeto que se forma y la manera en que se hace, en el que no se escucha a ese otro, al alumno que está ahí urgido de atención.

Es aquí donde surge la pregunta por los procesos de convivencia y, específicamente, por el papel de lo formativo en una estructura reglada (y que parece funcionar como una empresa de producción), donde lo que interesa es vaciar contenidos a los estudiantes y fortalecer sus competencias en términos de pruebas estandarizadas que le permitan a la institución moverse en el ranking de calidad en el cual la convivencia escolar es vista a través de los ojos de la sanción como medio y la disciplina como fin en sí misma, posibilitadora de llevar a buen término esos procesos de instrucción.

Así pues, aunque palabras como participación, democracia, paz, se repiten una y otra vez en casi todos los textos y normativas<sup>1</sup> asociados a la convivencia escolar, las relaciones al interior de las comunidades educativas siguen enmarcadas en la intolerancia, la exclusión, la invisibilización, el autoritarismo y otras formas de violencia legitimadas históricamente como *ethos* de lo escolar. Lo cual queda en evidencia en lo indicado en el informe de investigación:

(...) Esta actitud, reniega de la responsabilidad que tienen los colegios de construir en su interior un espacio de encuentro para resolver de

---

1 La Constitución Política de 1991, formula principios y objetivos que junto con el espíritu que acompaña a la Ley 115 de 1994 y al Plan Decenal 2016-2026, consolidan la tarea de instituciones educativas como espacios de formación en y para la democracia y convivencia. Lo cual se refuerza con las leyes 1620 de 2013 y 1732 de 2015.

manera amigable y constructiva los conflictos que se derivan de las interacciones que se producen en la comunidad educativa...la realización del derecho a la educación, exige un proceso de interiorización y práctica efectiva, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, de principios fundamentales para la convivencia armónica, tales como la tolerancia, el respeto a la diversidad, el pluralismo y la igualdad en la diferencia.

(...) Los espacios educativos no pueden convertirse en trincheras en donde ningún concepto puede ser refutado o donde las opiniones ajenas no pueden ser escuchadas, ni la diversidad entonces puede proliferar, si se tiene en mente siempre la idea, de que la respuesta está en los procesos punitivos.

(...) En ese sentido, y para concluir, insiste esta Corporación, en que *no es deseable que las diferencias y controversias que surjan dentro del foro educativo como parte del proceso formativo de las personas y de los ciudadanos, terminen siendo resueltas únicamente en instancias penales o procesales*, a pesar de las bondades de estos escenarios jurídicos. *La comunidad colombiana no se construye en los estrados judiciales ni en los medios de comunicación*, y si ello va a ser así, eso sólo demuestra que estamos abocados al fracaso del sistema educativo, en la medida en que ya no existirán espacios de disenso y comunicación, en donde las diferentes ideas puedan ser cuestionadas y deconstruidas para dar nacimiento a otras mejores, y en donde se pueda entre todas las partes, aceptar las diferencias y crear puntos en común para avanzar como sociedad. Lo anterior será claramente más apremiante, en circunstancias que involucren derechos fundamentales de menores de edad y la necesidad de una construcción autónoma y libre de su propia identidad, frente a temas tan importantes para la personalidad de cada ciudadano, así como su orientación sexual e identidad de género." (Todas las cursivas están por fuera del texto). (Sentencia T-478/15, también conocida como *sentencia Urrego*).

Sin embargo, no se pueden negar tampoco los esfuerzos de varias comunidades educativas<sup>2</sup> que, a través de experiencias significativas con el arte por ejemplo, se han dedicado a cuestionar las bases de ser humano y de proyecto de sociedad sobre las que nos están afirmando la escuela de los estándares y las competencias productivistas, lo cual constituye la materia prima puesto que no cabe duda que las propuestas educativas de este tiempo, deben responder a eso, a deconstruir parámetros a partir de los cuales se erige el sistema educativo, en

2 Instituciones educativas que incluyen en sus manuales de convivencia la justicia restaurativa y están trabajando en ese sentido: en el municipio de Medellín Jesús Amigo y Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana; Municipio de Itagüí: Nepomuceno Cadavid, Marceliana Saldarriaga, Antonio José de Sucre, Avelino Saldarriaga, Normal Superior Pedro Justo Berrío del municipio de Santa Rosa de Osos.

búsqueda de una visión más humanizada de lo educativo, donde el componente de formación integral traspase lo discursivo y se instale en prácticas habituales de escuela y aula, referente a lo cual la pedagogía crítica constituye ese punto neurálgico, teniendo en cuenta que posibilita humanizar los procesos educativos y en esa medida Ramírez (2008) define que:

Humanizar la educación no se reduce a procesos de instrucción, sino que también exige la reflexión, el análisis y el discernimiento de las propias actitudes y valores; reclama la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para mejorar, no para censurar, excluir o descalificar. (p. 111).

Así, el estado del arte del cual se deriva el presente artículo, partió, entre otras cosas, de esa necesidad imperiosa, de rescatar el papel formativo de la escuela en pro de la humanización del acto educativo, frente a lo cual postuló la justicia restaurativa como su enfoque posibilitador, encontrando desarrollos en la literatura académica colombiana un poco incipiente, desde donde el equipo se dio a la tarea de formular una serie de elementos teórico-prácticos con el fin último de demostrar las ventajas de dicho enfoque y en esa medida, aportar a la adopción de la Justicia Restaurativa por las comunidades educativas.

### **Convivencia y ciudadanía: hacia la configuración de un vínculo persistente**

La categoría de justicia a lo largo de la historia ha tenido y tiene un lugar central al interior de todas las sociedades, pues ésta, de acuerdo con Van Dun (2001), se ocupa del orden mínimo para la convivencia entre los hombres. De esta manera, al ser referido cotidianamente, dicho término se asocia a la dicotomía entre culpa-castigo, pues al tomar en consideración el sentido común de que *la justicia es darle a cada quien lo que le corresponde*, aparece en escena su carácter punitivo, con una relación directa a la justicia desde su tipología meramente retributiva.

Dicho esto, la noción de justicia en el ámbito escolar funge como un concepto relevante dentro de las lógicas de convivencia, en la medida en que la organización escolar desde sus orígenes ha llevado consigo la impronta del poder disciplinario, desplegado a través de un gran número de dispositivos como la vigilancia, el control de los tiempos y espacios, la evaluación, que han buscado regular y homogenizar las conductas de los individuos dentro y fuera de su espacio, con la sanción como columna vertebral de dicha lógica.

Según Varnham (2005), en lo atinente al tema existen tres preocupaciones relacionadas con los ambientes educativos:

La primera se centra en cómo mantener un contexto educativo seguro y cómo mejorar los comportamientos antisociales de los estudiantes; la segunda alude a las formas en que las escuelas han venido dando respuesta a los conflictos escolares utilizando metodologías como la suspensión y la exclusión; la tercera se centra en el debate sobre cómo desarrollar una educación que forme ciudadanos más responsables y sociedades más democráticas.

Según este mismo autor, un sistema educativo que anime a los estudiantes para que participen en la toma de decisiones y que promueva prácticas restaurativas ofrece una oportunidad para dar una respuesta adecuada a las problemáticas que se generan.

Así pues, hablar de convivencia supone pensar en discursos que actualmente ponen en jaque esa concepción tradicional de escuela, en donde toman protagonismo propuestas sobre la democratización de las relaciones escolares, la construcción de paz y la resolución pacífica de conflictos, preceptos que, sin lugar a dudas, van de la mano a pensar en una formación ciudadana potencializada a partir de espacios de diálogo, reflexión, toma de decisiones y reconocimiento de la diferencia. Ante esto, mecanismos alternativos como la Justicia Restaurativa toman fuerza en la medida en que como afirma Portacio:

(...) la aplicación de la Justicia Restaurativa en la escuela proporciona espacios de confianza y apoyo que empoderan a los miembros de la comunidad educativa, crea vínculos —a través del reconocimiento— que fortalecen las relaciones que se tejen dentro de los establecimientos educativos, lo que genera autonomía y un manejo adecuado de los conflictos para que no escalen en violencias, convirtiéndolos en oportunidades para formar y equipar sujetos con conciencia política que contribuyan a la construcción de democracia (2015, p. 29).

En este sentido, pensar la formación ciudadana implica entender que no solo está destinada a consolidar la democracia como régimen político, sino a potenciar y fortalecer el desarrollo de la democracia como un estilo de vida que favorezca la convivencia en términos de posibilitar el desarrollo de competencias básicas para vivir la asociatividad, para manejar y asumir el conflicto, para lograr adecuados niveles de empoderamiento. Así Quiroz & Mesa, argumentan que:

La escuela es el primer lugar de actuación pública que experimentan los estudiantes, es el lugar donde se establecen numerosas relaciones con los otros, en una dinámica de interacción más o menos permanente, que supera las miradas lineales y los temas de comunicación, con referencia exclusiva a contenidos académicos, para convertirse en un lugar donde se favorecen las condiciones para que los estudiantes se transformen pedagógicamente, con la ayuda de otros, en

un proceso de socialización y en sus relaciones de auto producción y auto organización (2011, p. 4)

Una noción de escuela que ponga en relieve la formación de sujetos políticos en capacidad de establecer canales de comunicación, empatía y asertividad, de construir justicia, al momento de abordar las violencias, de lograr la prevención misma del conflicto, al hacerlo parte inherente del relacionamiento humano y al evitar su escalada, pues no se puede negar el impacto en la escuela, de la problemática en términos sociales de la violencia, como lo indican Herrera y Otros (2005): “Así los jóvenes aprenden a vivir con la violencia, debido a lo prolongado de los conflictos políticos y sociales de las últimas décadas, llevando a que la violencia sea percibida como algo natural...” (p. 232).

Así, para el caso colombiano, encontramos que:

La década de los noventa es un período en el que la figura del ciudadano fue central en la vida política del país y se impulsó en diversos espacios y experiencias de discusión pública. Hubo programas y pedagogías con propósito de formación ciudadana, desde la escuela formal (Ley General de Educación de 1994 y decretos reglamentarios), que plantearon propuestas para convertir la escuela en un escenario de educación para la democracia: con contenidos curriculares formales, como convivencia, resolución de conflictos, cultura de la legalidad, paz; la promoción de procesos participativos; la conformación del gobierno escolar; la elección de personeros y representantes estudiantiles. Escenario denominado democracia escolar cuya intención es preparar a los niños y jóvenes para su participación ciudadana en la vida adulta, recogiendo así lo que la reforma educativa liberal propuso durante la década del treinta (Hurtado & Álvarez, 2006, p. 87).

De este modo se configura una política pública sobre formación ciudadana complementada con la promulgación de los estándares básicos de competencias ciudadanas, la cual ha recibido ciertas críticas por parte de algunos sectores, que coinciden con lo señalado por Pimienta (2008), quien la define como una visión fuertemente normativa en la cual lo ético y lo moral se reduce a la legalidad; No hay un énfasis en la importancia de la real participación, pública, deliberativa y reconstructiva. Frente a esto, señala el autor que es necesario una repolitización de la formación ciudadana como apuesta real por la construcción de ciudadanías críticas que son la base para la transformación social, vinculada con la formación de un ser autónomo, que trabaje cooperativamente por la calidad de vida, lo cual implica “un reconocimiento del otro como el que garantiza mi reconocimiento, la identidad y sociabilidad como una mediación entre lo particular y lo universal y el fomento de la cooperación y la asociación como indispensables para la vida en sociedad” (Pimienta, 2006, p. 9).



Los presupuestos anteriormente explicados, sirven de marco para justificar la propuesta de la inclusión del enfoque de la Justicia Restaurativa junto con los planteamientos de la pedagogía crítica como herramientas de la convivencia y la formación de sujetos éticos que sean capaces de reconocer al otro desde el igual valor de las diferencias, de mirar su rostro y establecer maneras de vivir juntos desde tales diferencias y donde las contradicciones sean oportunidades para dinamizar y transformar positivamente las relaciones sociales.

#### Justicia restaurativa y pedagogía crítica

Pensar el enfoque de la justicia restaurativa como alternativo a la estructura de verticalidad en el marco de lo punitivo que se establece en las instituciones educativas, se relaciona con la necesidad imperiosa de contar con una pedagogía coherente con visiones integradoras y reflexivas, siendo la base teórica de las múltiples posibilidades de transformación de prácticas históricamente legitimadas. Dicho precepto no es un tema simple si se tiene en cuenta que la escuela constituye un campo de tensión frente a discursos que constantemente ponen en entredicho su labor frente a lo social, o simplemente como se ha venido señalando, se concentran en lógicas eficientistas que dejan de lado la pregunta por la formación de los sujetos a partir de procesos convivenciales.

Sin embargo, es menester articular esfuerzos teórico-metodológicos que tengan como objeto ese cambio de lente del que habla Howard Zehr (2007) y que reiteran Gutiérrez & Otros (2011) cuando señalan que:

...para que la justicia restaurativa tenga cabida en contextos escolares es necesario se produzca un cambio educativo reflejado en el currículo –no solo como una materia más, sino como un elemento transversal a todos los contenidos–, en los manuales de convivencia y en las prácticas cotidianas en el aula. (p. 198).

Lo anterior implica considerar un entramado de pensamientos, representaciones e imaginarios enquistados sobre los modos de concebir la convivencia, la democratización de las relaciones, la reparación, la restauración y el perdón que pueden constituir obstáculos a la hora de llevar a cabo este tipo de propuestas. No obstante, el primer paso es volver la mirada a pensar socialmente la escuela convirtiéndola en instancia proactiva del cambio social a partir de la transformación de sus prácticas y de las relaciones con el otro.

La tarea es transformar, desde adentro, las prácticas institucionales de las escuelas para generar transformaciones hacia afuera; aunque reconocemos los avances de la pedagogía de la convivencia (Aristegui & Otros, 2005), pensamos que el eje articulador entre lo pedagógico y la justicia restaurativa debe partir de la pedagogía crítica.

Pensar la relación entre justicia restaurativa escolar y pedagogía crítica implica retomar esta última, en doble vía, como medio y como fin: como medio, es decir, el solo hecho de implementar un enfoque que concibe la escuela de otro modo en términos de convivencia, ya genera procesos de transformación social; y la relación como fin, se establece bajo las intenciones formativas que subyacen a dicho enfoque, que tendrían repercusiones directas en los modos de ser y actuar al momento de que los estudiantes ejerzan su ciudadanía.

Teniendo en cuenta que las pedagogías críticas suelen ser definidas como “aquellas orientaciones de la educación que hacen referencia a una teoría filosófica cuyo objeto es revisar los postulados que han venido justificando la práctica socioeducativa y habitual de nuestra civilización actual” (Rodríguez, 1997, p. 15), la pedagogía crítica funge como sustento a partir del cual brindar elementos teóricos que puedan articularse, teniendo en cuenta que el vínculo es el carácter social, dado que ambas le asignan un carácter central tanto al ser humano como a sus relaciones sociales pues la justicia restaurativa parte de:

(...) un proceso que involucra a las principales partes interesadas para determinar cuál es la mejor manera de reparar el daño causado por una ofensa. Las tres principales partes interesadas en la justicia restaurativa son las víctimas, los agresores y sus comunidades afectivas, cuyas necesidades son, respectivamente, obtener reparación, asumir la responsabilidad y lograr la reconciliación (Wachtel, 2013, p. 4).

Con lo anterior, cabe resaltar aquí aportes como el de Adela Cortina (2001) quien aboga por una formación ciudadana bajo la modalidad de una ética de la convivencia expresada como un acercamiento entre una moral dialógica y una educación democrática, concebida desde la tradición crítica.

Una tradición crítica que implica el reemplazo de una educación hecha para no pensar, que contribuye a la conformación de una sociedad individualista, por una educación humanizadora, contextualizada, “que se preocupe en la transformación social y el bien común, comprometida con el entorno, sin indiferencia y con acción, voluntad y esperanza” (García, Ossa y Duarte, 2010). Así,

La pedagogía crítica también se asume como parte de un proyecto ético y político en el cual la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) y se basa en la responsabilidad y en el recogimiento del otro (hospitalidad). La pedagogía crítica para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro, de acuerdo con Bárcena (2005), desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso; en ese sentido, la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro (Ortega, 2009, p.28).

Se profundiza un poco más en la relación teórica que se puede establecer entre un paradigma crítico, que pretende redefinir lo educativo en pro de una educación enmarcada desde la libertad, la humanización y la democracia; y un enfoque alternativo para pensar la convivencia escolar en beneficio de una formación integral desde el reconocimiento del otro, la negociación, la restauración y la reconciliación.

En este sentido –los puntos de encuentro en el marco de lo señalado por Ramírez (2008)–, podemos afirmar que entre los supuestos que engloba el paradigma de la pedagogía crítica pueden indicarse los siguientes: la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social. De este modo surgen los siguientes marcos valorativos que dan claves para entender la articulación entre un enfoque y otro:

1. La participación presupone la consciencia que adquieren los sujetos con respecto a la responsabilidad de intervenir en el desarrollo de su contexto, asumiendo desde perspectivas democráticas el abordaje positivo de problemáticas. En el marco convivencial desde un enfoque restaurativo, la participación parte de la premisa de considerar que una ofensa afecta un tejido social, por lo cual para su resolución y restauración debe contar con intervención de la comunidad. Frente a lo cual Bocanegra y Tovar anotan que:

La participación en estos programas es voluntaria, sirven para que cada uno describa la historia de lo sucedido desde su propia perspectiva, sobre los temas que les preocupan en relación con estas narrativas, se expresan emociones, valoradas como un elemento importante, el propósito es que las partes desarrollen una comprensión de lo sucedido, de las partes involucradas, del daño ocasionado, y de los pasos necesarios para que las cosas queden bien. Puede incluso darse un cierto grado de empatía entre las partes y aunque no se logre, la reunión puede terminar en un acuerdo que no podrá volver las cosas a su estado inicial pero podrá ser encarada la reparación (2008, p. 56).

Lo cual se ve sustentado también por lo señalado por Zehr, quien plantea que:

Los miembros de la comunidad también tienen necesidades como consecuencia del crimen y tiene roles específicos que asumir. ...cuando el estado actúa a nombre nuestro, debilita nuestro sentido de comunidad. Las comunidades sufren el impacto del crimen y, en muchos casos, deberían ser consideradas como partes interesadas en su calidad de víctimas secundarias. Los miembros de la comunidad tienen roles importantes que desempeñar y también es posible que tengan responsabilidades que asumir ante las víctimas, los ofensores e incluso ante sí mismos. Cuando una comunidad se ve involucrada en un caso, puede iniciar un foro para tratar estos asuntos, al tiempo que se fortalece la propia comunidad (...) (2007, p. 24)

2. La comunicación horizontal pretende articular de manera democrática las posturas de los sujetos que intervienen en un contexto determinado. En esencia, la comunicación es poner en común unos signos que suscriben unas intenciones compartidas por quienes intervienen en un acto discursivo; es reconocerse éticamente y mutuamente en el discurso, sin que ello implique ausencia de diferencias (Prieto, 2004). Así desde la justicia consensual, el reconocimiento del sujeto con la otredad implica una relación que trascienda a la verticalidad y se instale desde la comunicación asertiva, el respeto, la escucha, la negociación y la autonomía.

De este modo, las narrativas de los involucrados se convierten en una posibilidad de que la palabra transforme, de que el lenguaje sea capaz de decir acerca de las emociones y sentimientos que se experimentan en el encuentro restaurativo, de que los sujetos participantes experimenten la compasión, entendida como la capacidad de conmoverse ante el dolor, ante el sufrimiento el otro, de que las estéticas relacionales cambien y los participantes puedan lograr respeto entre ellos. La comunicación horizontal genera confianza, redistribuye el poder, anima a las voces hasta ahora silenciadas y permite poner en palabras todo aquello que daña y destruye, para eliminar el ánimo retaliatorio y buscar, en conjunto, oportunidades de cambio.

3. La humanización de los procesos educativos refiere además de poner atención a habilidades de tipo cognitivo, sugiere establecer especial atención al aparato sensorial, con el objeto de aportar al mundo de los sentimientos; creando escenarios en los que el ideal es que los sujetos se autogobierren. Aquí entra en juego la esencia misma de la justicia co-construida, es decir, la apertura de un sistema de justicia mediante el cual los actores involucrados en el conflicto encuentren que no es el proceso disciplinario la única salida, y en esa medida tengan las herramientas necesarias y estén en la capacidad de buscar salidas negociadas, lo cual garantiza que los acuerdos sean más legítimos pues “el lazo social se hace más fuerte porque habrá confianza ante el surgimiento de nuevos conflictos entre las mismas partes, se habrá allanado el camino para intentar negociar de nuevo porque ha habido reconocimiento y respeto entre ellos” (Puerta, 2010, p. 4).

En los encuentros restaurativos emerge la conciencia del daño producido al otro y a manera de luz que se expande, se ilumina el reino de las emociones y sentimientos, que confluyen y se expresan de diversas formas, haciendo que las cosas nunca vuelvan a ser lo que eran antes de ingresar a este espacio. Hay desahogo, rabia, impotencia, temores, apertura, comprensión, toda una complejidad que se va desatando a medida que la razón va teniendo un lugar y va permitiendo la búsqueda de salidas consensuadas.

4. La contextualización del proceso educativo se revierte en la posibilidad de educar para la vida en comunidad. En este aspecto, el enfoque restaurativo tiene

implicaciones directas en el modo en que los sujetos se empoderan a través de las problemáticas en las que se hallan inmersos, pues en el acuerdo final, debe decirse de qué manera se logrará reconstruir su tejido social; algunas experiencias internacionales acuden a experiencias de esta clase de justicia orientada a erradicar el vandalismo de las escuelas; la violencia o racismo de un barrio (Larrauri, 2004, p. 67).

5. La transformación de la realidad social se convierte en proceso y resultado de los anteriores acontecimientos. Una transformación desde adentro, pues la manifestación de la justicia restaurativa modifica la función disciplinaria de la institución escolar, emergiendo nuevos escenarios en el que “la participación de sus miembros, la solidaridad, el reconocimiento del otro, la corresponsabilidad frente a la reparación del daño, y la reconstrucción del tejido social, transforma los ambientes, fortalece las relaciones, y mejora el vivir juntos” (Portacio, 2015, p. 29). Una transformación como fin, puesto que implica entender la educación como acontecimiento político, con efectos en un marco social amplio, más allá de sus muros y se instala en comunidades. Sumado lo que afirman Builes y Otros (2015) al señalar que se da una transformación de la cultura escolar, puesto que “muestra a las instituciones educativas como lugares de acogida desde donde se tienen en cuenta la incompletud, la imperfección, la fragilidad y la vulnerabilidad de ser humano y se le acompaña desde la empatía y la solidaridad (p. 102-103).

Con lo anterior podemos evidenciar que concebir la práctica pedagógica desde lo crítico permite específicamente promover la participación, el reconocimiento de la alteridad y espacios donde se apuesta por el beneficio colectivo; postulados que en la misma medida acoge el paradigma restaurativo, el cual basta solo con analizarlo desde el marco del encuentro entre la víctima y el ofensor, como acto que tiene un efecto sanador y de reconocimiento del otro. Desde esta perspectiva, es definir entonces la educación como acontecimiento ético, basada en un entrecruce de subjetividades, donde a partir de relaciones, de encuentros y desencuentros por medio de la palabra, reconozcamos el otro de la pedagogía, el cual puede ser definido como:

los otros, las otras; aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (...) acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el otro (...) saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra como otra, así le amo. Porque ciertamente si el otro no estuviera ahí no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, pp. 47-49).



En suma, se pretende concebir el discurso y la práctica pedagógica desde caminos de posibilidad donde se dinamicen procesos educativos en función de comprender y transformar sentidos sociales, en este caso desde la convivencia, donde prime el valor por el otro, visto desde lo afectivo y lo sensible, en “tiempos de incertidumbre y desasosiego para poder resistir tanta desesperanza junta y construir un “nosotros” desde actuaciones solidarias, receptivas y acogedoras” (Ortega, 2009, p. 8). Dotando al individuo de la autonomía suficiente para que pueda razonar y decidir con toda libertad.

## Consideraciones finales

Definimos la pedagogía crítica como base ideológica que bebe de las propuestas de Freire: Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la autonomía, Pedagogía de la esperanza, Pedagogía en la ciudad, Pedagogía de la indignación de la educación la cual asume; además, que el quehacer educativo debe estar basado en la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social.

Por su parte, la justicia restaurativa como método alternativo de resolución de conflictos el cual, a través de sus prácticas y procesos, utiliza metodologías vinculadas a generar espacios de diálogo, negociación, respeto, reconocimiento, dándole protagonismo a la víctima y a la comunidad, en pro de generar procesos de reparación y restauración que le posibiliten al ofensor asumir la responsabilidad desde una postura ético-política.

Gracias al rastreo de las experiencias de justicia restaurativa en la escuela, se hace visible la necesidad actual de preparar al instituto para la implementación de prácticas restaurativas, pero dicha preparación hace referencia más que a normas jurídicas y manuales o pactos de convivencia, a la formación de ciudadanía consciente y crítica frente a este proceso. Se necesita un trabajo en el que se promueva el sentido de pertenencia de toda la comunidad educativa, se propicie la reflexión sobre los conflictos y violencias en la escuela y se generen espacios que le permitan a los sujetos concebirse como grupo, para que dicho proceso de identificación con el otro les permita sentirse parte de, con responsabilidades y derechos y comprometerse a realizar procesos restaurativos transformadores por convicción. Dicha reflexión acerca de los conflictos y violencias en la escuela facilita el proceso de diferenciación e intervención, generar espacios de reflexión sobre la justicia restaurativa como una solución a dichos conflictos y violencias propicia la apropiación de una idea de justicia menos punitiva y más cercana al logro de una escuela democrática.

Es necesario que el maestro recupere su lugar como maestro, lo que implica hacerse consciente de su tarea formativa. Bajo la perspectiva de Freire todo acto educativo es un acto político asumiendo lo político como una toma de decisión y participación ante las dinámicas sociales, realizando un reconocimiento al carácter político del hombre que vive en comunidad, que elige, que tiene la oportunidad de optar y que esta oportunidad fortalece la formación para la construcción de ciudadanos autónomos, responsables y críticos.

La articulación de estos dos enfoques, tomada desde una relación de medio a fin, conlleva a pensar una escuela que trascienda las lógicas instruccionales y se instale como espacio político que contribuya a escenarios de posconflicto, donde la transformación social radique en el fomento de lo humano desde la ética de la alteridad, que asume al otro como un legítimo otro en la convivencia, horizonte formativo de la escuela como espacio de relaciones de carácter pedagógico.

## Referencias

- Arístegui, R; Bazán, D; Leiva, J; López, R; Muñoz, B. & Ruz, J. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. En: *Psique*, vol. 14, núm. 1, pp. 137-150 Pontificia Universidad Católica de Chile Santiago, Chile.
- Bárcena, F. (2005). La experiencia reflexiva en educación. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós.
- Bocanegra, L. & Tovar, R. (2008): Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. Tesis concluida Psicología. Universidad Santo Tomás Bogotá.
- Builes, L. F., Puerta, I., & Sepúlveda, M. (2015). Convivir pazcíficamente, oportunidades que ofrece la ley 1620. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cortina, A. (2001). Ética aplicada y democracia radical. Madrid: Tecnos.
- Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar, México, Siglo XXI Editores.
- García, J; Ossa, A; & Duarte, F. (2010). Educar: Combatir el miedo estructural de la sociedad actual. En: *Uni-pluri/versidad*, Vol. 10, N° 1, pp. 97-108. Medellín: Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Gutiérrez, C. & Otros. (2011). Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa. En: *Hallazgos Revista de investigaciones*, N° 16, Vol. 08, Julio-Diciembre.
- Herrera, M., Pinilla, A., Díaz, C., & Infante, R. (2005). La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales. (L. E. Vázquez Salamanca, Ed.) (Primero). Bogotá, D.C.: Domardhi Ltda.

- Hurtado, D. & Álvarez, D. (2006). La formación de ciudadanías en contextos conflictivos *Estudios Políticos*, núm. 29, julio-diciembre, pp. 80-96.
- Larrauri, E. (2004). Tendencias actuales de la Justicia restauradora. *Estudios de Derecho*. V. 61, Núm 163, pp. 55-58.
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. En: *Pedagogía y Saberes*. Núm.31.
- Pimienta, A. (2008). Formación de ciudadanía en Colombia, Hacia una necesaria re-politización. *Uni-pluri/versidad*, 8, 1-10.
- Portacio, C. (2015). La Justicia Restaurativa como modelo posibilitador del fortalecimiento de la convivencia, la formación de ciudadanía y la construcción de democracia en la escuela. Programa de Derecho, de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.
- Puerta, I. (2010). Justicia escolar. En: Memorias Seminario Educación y Cultura Política, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, litoimpresos y servicios Ltda.
- Quiroz, R. & Mesa, A. (2011). Currículo crítico en la formación ciudadana. En: *Educere*, vol. 15, núm. 52, septiembre-diciembre, pp. 621-628 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. En: *Revista Folios*, Núm. 28, julio-diciembre, pp. 108-119 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, M. (1997). Hacia una didáctica crítica. Editorial La Muralla, Madrid.
- Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-478 (2015)
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Van Dun, F. (2001). The lawful and the legal. En *F. Van Dun. Philosophy of law* (pp. 23-45). Amsterdam: University Note Class.
- Varnham, S. (2005) Ver las cosas de manera diferente: la justicia restaurativa y la disciplina escolar. En: *Educación y la Ley*, vol. 17, No. 3, septiembre, pp. 87-104
- Wachtel, T. (2013). Definiendo Qué es Restaurativo. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas. Estados Unidos.
- Zehr, H. (2007). El pequeño libro de la justicia restaurativa. Good Books. United States of America.