



PRÁCTICAS RESTAURATIVAS Y CÍRCULOS DE PAZ. UNA EXPERIENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

RESTORATIVE PRACTICES AND PEACE CIRCLES. AN EXPERIENCE IN THE SCHOOL CONTEXT

Paula Cardona Valencia, Silvia Montaña Ruiz | Fundación Ideal, Cali Colombia |
paulitacardona2@hotmail.com

RESUMEN

Las prácticas restaurativas son un enfoque basado en la justicia restaurativa la cual buscaba desde un principio trabajar con jóvenes en riesgo. Sin embargo, desde su apertura en otros continentes y el impacto obtenido en su aplicación ha migrado a otros ámbitos entre ellos lo educativo. Desde este punto de vista, se abordan las prácticas restaurativas y en ellas una de sus herramientas relacionales llamados los "Círculos de Paz", los cuales reúnen elementos propios para fortalecer el capital social desde las declaraciones afectivas y la atención a las necesidades propias de los participantes, así como el modelamiento que el co-regulador vigilante de sus propias interacciones identifica y logra modular, para guiar a los participantes al desarrollo de habilidades relacionales fortaleciendo procesos de regulación, propia valía y agenciamiento de comunidades. La experiencia en la implementación en el contexto educativo permitió vivenciar la construcción colectiva que favoreció, el respeto por el otro al dar su punto de vista, expresar sus necesidades lo que a su vez generó construcciones colectivas profundas encontrando una identidad reflejada en los valores propios de cada integrante del círculo, que a su vez era parte del referente de valores colectivos que representan acuerdos.

Palabras clave: Prácticas restaurativas, co-regulador, habilidades emocionales, círculos de paz, autorregulación.

ABSTRACT

Restorative practices are an approach based on restorative justice which sought from the beginning to work with youth at risk. However, since its opening in other continents and the impact obtained in its application, it has migrated to other areas, including education. From this point of view, restorative practices are approached and in them one of its relational tools called "Peace Circles", which gather elements to strengthen social capital from affective statements and attention to the needs of the participants, as well as the modeling that the co-regulator vigilant of his own interactions identifies and manages to modulate, to guide the participants to the development of relational skills strengthening regulation processes, self-worth and community empowerment. The experience in the implementation in the educational context allowed to experience the collective construction that favored the respect for the other by giving their point of view, expressing their needs, which in turn generated deep collective constructions, finding an identity reflected in the values of each member of the circle, which in turn was part of the reference of collective values that represent agreements.

Keywords: Restorative practices, co-regulator, emotional skills, peace circles, self-regulation.



INTRODUCCIÓN

El término “Capital Social” en la educación hace referencia a las relaciones que las personas construyen con otras. Es así como según Pimentel et. al (2008), lo denomina “**como un factor que propicia el desarrollo, en estrecha vinculación con las relaciones entre individuos, organizaciones y el nivel gubernamental o institucional**”. Luego de revisar la evolución de este concepto por diferentes autores a través de los años, el cual en un principio se mencionaba como red de relaciones personales (Bourdieu), otro autor vincula las estructuras sociales (Coleman), se encuentra con un concepto alrededor de 1995 con Putman quien amplía el término con la palabra confianza en los diferentes actores sociales. Desde las prácticas restaurativas, el capital social se ve referenciado desde las relaciones que se entablan con el otro y los otros con el fin de generar una mayor comprensión y crear un ambiente de confianza.

Lo anteriormente mencionado, asocia la necesidad de pensarse como se están relacionando las personas, puesto que las experiencias de relacionamiento han generado patrones de escasez y competencia, visiones extremas e imposiciones y/o rupturas, lo cual afecta el ambiente de comprensión y confianza en los actores involucrados en las relaciones. De allí que se mencione con importancia las prácticas restaurativas, con el fin de fortalecer el relacionamiento y dejar atrás las relaciones verticales y horizontales.

Figura 1.

Tipos de relacionamiento



Nota: Tomado de Human Partner ORG (2024). Autor: Evert Silva.

Dentro de este marco, vale la pena recordar que el término Prácticas Restaurativas (PPRR) se deriva de la Justicia Restaurativa como un enfoque configurado como alternativa a la justicia penal Juvenil, que, en lugar de limitarse simplemente a castigar infractores, hace que los mismos se sientan y se reconozcan como responsables por sus acciones y pasen a rendir cuentas participando en encuentros con las personas que ellos han perjudicado (Rea & Rubiano 2024). Estas experiencias lideradas por países como Nueva Zelanda, Canadá, Australia, Bélgica, Gran Bretaña y Sudáfrica, han permitido la exploración de este enfoque hacia otros contextos más allá del sistema judicial como lo es el sistema educativo.

Desde esta perspectiva es viable entender que el enfoque de justicia restaurativa se puede materializar en todas aquellas habilidades que buscan fortalecer el aprendizaje, acompañar y construir con los individuos de forma colaborativa, o lo que denominaremos en adelante Prácticas Restaurativas, que de acuerdo con Wachtel, Presidente y Fundador del Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas, se definen como “**una ciencia social que estudia cómo generar capital social y alcanzar una disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativos (...) su uso ayuda a: reducir el crimen, la violencia y el hostigamiento escolar (bullying), mejorar la conducta humana, fortalecer a la sociedad civil, proporcionar un liderazgo efectivo, restaurar relaciones y reparar el daño**” (2013, p. 1).



En este sentido, las prácticas restaurativas se plantean como un proceso de construcción comunitaria que requiere del desarrollo de habilidades emocionales, sociales, de comunicación, de introspección (entre muchas otras) que requiere la generación de espacios seguros para la reflexión, el aprendizaje y las acciones de reparación; dando voz al ofendido y al ofensor y cultivando la conexión humana desde lo esencial. Todo esto posibilitaría lo expuesto por Wachtel (2013) respecto al objetivo de las PPRR “...desarrollar una comunidad y manejar el conflicto y las tensiones reparando el daño y forjando relaciones” (p. 5).

Figura 2.

Espectro de las Prácticas restaurativas



Tomado de Wachtel (2013). Definiendo que es restaurativo. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas

Como se puede evidenciar en la figura 2, el espectro de las Prácticas o Respuestas Restaurativas se mueve desde lo más informal; con las Declaraciones afectivas o Expresión de sentimientos que constituye un paso crucial que permite reconocer y expresar lo que generan los comportamientos deseables y no deseables, separando el “Acto del Actor”; hasta las prácticas más formales como las Reuniones restaurativas generadas como respuesta a irregularidades donde se reúnen quienes han sido implicados y afectados para explorar lo sucedido, los afectados y las acciones a realizar. Cabe recalcar que en medio de estos extremos se encuentran las Reuniones o Círculos como una de las formas más características y flexibles de PPRR que, gracias a su disposición, crea la sensación de conexión y mejora la calidad de las relaciones (Costello et al., 2010).

Partiendo de las declaraciones afectivas o expresión de sentimientos como uno de los pasos más relevantes y significativos en el proceso, se hace indispensable resaltar la importancia y necesidad de fortalecer en los individuos la Inteligencia Emocional (IE) entendida como “el conjunto de capacidades de una persona para percibir y expresar emociones; asimilar las emociones en el pensamiento; entender y analizarlas, y finalmente regular de forma reflexiva las emociones propias y la de los demás” (Mayer et al 2011, p.528). Lo anterior teniendo en cuenta que las emociones reflejan las relaciones entre una persona y su entorno (amigos, familia, sociedad, situación, recuerdo) y que la IE enfatiza la capacidad de reconocer los significados de patrones emocionales, razonar y resolver problemas basándose en ellos (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990 citados por Mayer et al 2011, p.531).

Alineado con el Modelo de IE de Mayer et al (2020), quienes definen la Inteligencia Emocional como destrezas mentales o habilidades que permiten pensar con más precisión y creatividad, obtener resultados personales y grupales, restaurar el equilibrio de los procesos de pensamiento, evitar que las emociones ejerzan influencias nefastas sobre los actos, y ayudar a percibir que lo que se siente de cierta manera es por una razón. Basados en sus investigaciones, se detalla y operacionaliza la IE en cinco habilidades relacionadas con reconocer las sensaciones corporales de la emoción, comprender su origen, etiquetar o poner un nombre a esa sensación, expresar de manera adaptativa dicha emoción y regular las sensaciones fisiológicas cuando se requiera y sea necesario.



Frente a la adquisición de competencias aplicables a múltiples situaciones, el tema que convoca lleva al entorno educativo, específicamente a las estrategias que se desarrollan en el aula de clases. De allí que sea de importancia mencionar el DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), diseñado por Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST. Como estrategia de aprendizaje pensada en la neurodiversidad entendiendo que, si bien el ser humano posee una estructura cerebral y funcionamiento similar, no existen cerebros iguales y esto influye en la forma en que las diferentes personas acceden al aprendizaje, la forma en que se vinculan, la forma en que se motivan a aplicar y/o compartir sus aprendizajes. De allí que en los avances neurocientíficos se presenten las redes cerebrales implicadas en el aprendizaje y su relación con los principios del DUA. Para este caso, nos ocupa la red afectiva, aun entendiendo que todas las redes son importantes ya que hacen parte del proceso de aprendizaje.

La red afectiva, lleva implícitos el compromiso y la motivación, que son desarrollados por los estudiantes y docentes a medida que logran vincularse con los diferentes elementos que se proporcionan en el aula de clase, de allí la importancia del “capital social”, debido a que esta interacción entre individuos implica un proceso proactivo donde se adapta un ambiente, se generan normas y acuerdos que en el caso de las prácticas restaurativas, son construidas con los otros generando mayor compromiso frente a la interacción y el respeto por el otro. Así mismo, la presentación de contenidos por parte del docente, responde a necesidades propias de los individuos con los que se construyeron acuerdos iniciales, lo que permite que se fijen metas y compromisos que dentro de la misma interacción insta a resolver problemas de conducta y favorecer la comprensión de lo que se busca el estudiante aprenda.

Figura 3.

Redes de aprendizaje

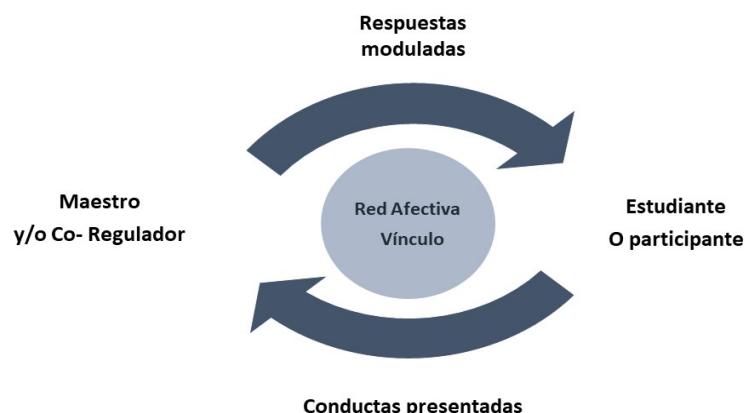
Redes de reconocimiento El “qué” del aprendizaje	Redes Estratégicas. El cómo del aprendizaje	Redes afectivas el “Por qué” del aprendizaje
Como adquirimos datos y categorizamos lo que vemos, oímos y leemos, la identificación de letras, palabras o el estilo de un autor son tareas de reconocimiento	Planeamiento y realización de tareas. Como organizamos y expresamos nuestras ideas. Escribir un ensayo o resolver un problema matemático son tareas estratégicas	Como los estudiantes se comprometen y se motivan. Como se ponen a prueba, se interesan o se emocionan. Esas son las dimensiones afectivas
Presentar información y contenido de formas distintas.	Diferenciar formas en las que los estudiantes puedan expresar lo que sienten.	Estimular el interés y motivación para el aprendizaje.

A partir de lo anterior se vincula la relación entre la red afectiva y el aprendizaje emocional, para el cual se toma la base del principio de la red afectiva del DUA, donde se “estimula el interés y motivación para el aprendizaje” entendiendo que este se da en forma de diada donde el docente aplica el principio. No obstante, el docente al ser un participante de la construcción con los otros, lleva inmerso su papel de CO-REGULADOR. Sin embargo, debe estar comprometido para estimular este interés y motivación por parte de los estudiantes. He aquí donde aparece el término AUTORREGULACIÓN, el cual se define por algunos autores como la transición gradual del control externo al interno (Berger et al., 2007), lo cual indica que autorregularse es una capacidad de regular el estado de ánimo propio y adaptarse para tolerar cambios.



Figura 4.

Diada de la red afectiva



En este caso en el aula de clases, el primer llamado a observar su proceso de autorregulación es el maestro en donde se hace responsable de las interacciones propias, entendiendo las expectativas cambiantes de los otros, fortaleciendo la comunicación recíproca, el lenguaje y el relacionamiento. De allí que el docente o co-regulador transmita y estimule habilidades relacionales sanas, para potenciar la capacidad cognitiva y afectividad responsable, impactando de esta manera el SNC (Sistema Nervioso Central) en su maduración, debido a que a nivel evolutivo la regulación efectiva da respuesta a las percepciones del ambiente y mantiene los límites en la interacción.

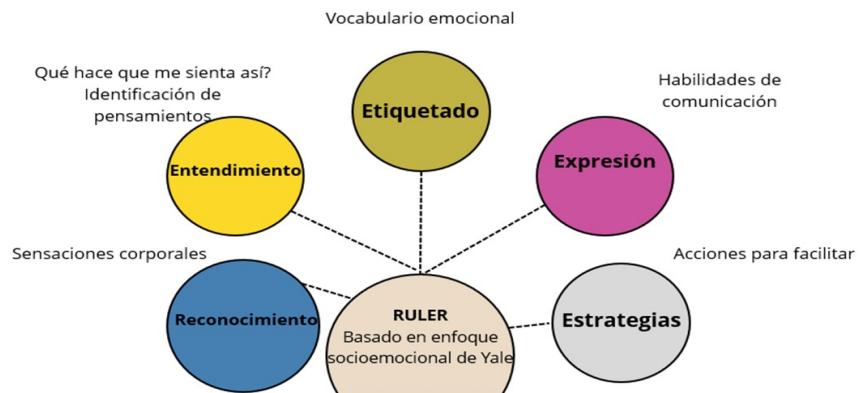
Cabe destacar que para desarrollar la autorregulación en los maestros, es necesario fortalecer sus habilidades emocionales y generar espacios para la práctica de las mismas; esto permitirá una mejor experiencia en el ejercicio de su rol como MODULADOR sobre las experiencias emocionales propias y las de sus estudiantes; guiando y facilitando el reconocimiento de sensaciones corporales agradables o desagradables, el entendimiento de su origen, el uso de vocabulario emocional para nombrar cada emoción, y finalmente la orientación y enseñanza de diferentes formas de expresión y de regulación emocional. Lo anterior soporta lo propuesto por Lieberman **"al expresar los sentimientos con palabras, se activa la región prefrontal y se observa una respuesta reducida en la amígdala"**(2007, p.7) y evidencia la contribución de estas habilidades al proceso de regulación emocional.

En esa misma línea cabe resaltar el papel del Maestro como MODELADOR y apoyo en el desarrollo de estas habilidades emocionales; lo cual hace necesario el fortalecimiento de la capacidad del maestro de conectar con la emoción del otro siendo empáticos y respondiendo afectivamente, es decir, de forma más acorde con la situación o emoción del otro que con la propia; es aquí, donde se hace indispensable y significativa la Autorregulación, para poder responder al estudiante validando y legitimando su emoción, evitando palabras y gestos corporales que minimicen la experiencia emocional del otro, y diferenciando la emoción de la reacción o la conducta; guiando y apoyando en los momentos de crisis donde las emociones invaden a los estudiantes, y hacer de este un momento de aprendizaje experiencial mientras se responde a la necesidad del otro de ser escuchado, validado y acompañado.

Figura 5.

Habilidades emocionales propias en maestros

Habilidades emocionales propias en Maestros



Tomado de Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir y Adaptado por Silvia Montana (2025)*

Ahora bien, si partimos de la naturaleza de las emociones, que según Guerrero (2018) se caracterizan en que son inevitables, involuntarias, subjetivas, intensas, de corta duración, necesarias para la supervivencia, contagiosas y nos llevan a aproximarnos o a huir; es innegable pensar en su influencia sobre las relaciones. Lo anterior nos lleva a ser conscientes de la necesidad de desarrollar la destreza para experimentar y expresar todas las emociones, regular y ajustar las agradables y desagradables a fin de alcanzar un mayor bienestar, tomar las decisiones con conocimiento, construir y mantener relaciones significativas y realizar nuestro potencial. Por lo tanto, las emociones y la necesidad de gestionarlas de forma adaptativa, será parte de la materia prima para fortalecer el capital social en una comunidad.

En este contexto, los círculos de paz son el resultado de un proceso de construcción entre sus participantes, que se convierten en un espacio seguro de relacionamiento, de práctica y de contención; y que representa lo que define Pranis como círculo "...una forma de ser y de relacionarse grupalmente que lleva al empoderamiento individual y colectivo de las personas que participan en ellos (2009, p.3)". Lo anterior será posible siempre y cuando se mantengan y cumplan sus características esenciales como el sentido de igualdad de participación entre los participantes, el consenso en la toma de decisiones, la definición y cumplimiento de valores y lineamientos establecidos por el mismo grupo para lograr un objetivo común; lo anterior, hace que las interacciones y las relaciones se fortalezcan como resultado de la construcción colectiva de necesidades y de saberes.

Existe toda una filosofía sobre los círculos, de ahí que sea de suma importancia conocerlos, comprender su esencia y desarrollar habilidades para facilitarlos, dado que representan una alternativa a los procesos tradicionales comúnmente utilizados para relacionarse y resolver conflictos. Dichas estrategias a diferencia de los círculos, se fundamentan en la jerarquía y aplicación de enfoques bidimensionales como ganar-perder, inclusión-exclusión, blanco-negro generando distanciamiento entre las personas y disminuyendo la sensación de valía de los participantes que pierden o son excluidos debido a este tipo de interacción. Finalmente, las diferentes funciones de los círculos les dan su nombre: círculos de diálogo, círculo de planificación, celebración, siendo el círculo de paz, el de uso más genérico para solucionar conflictos; lo que permite que sean adaptados a las necesidades de la comunidad en que se vayan a trabajar.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Luego de acercarnos desde un relacionamiento al otro, con las definiciones anteriores, la experiencia a través de las prácticas restaurativas y círculos de paz en la escuela nos ha permitido explorar otras formas de relacionamiento con el otro y los otros. Fomentando espacios de conexión y construcción de confianza entre pares iniciando desde la disposición física y organización de los participantes en el espacio en forma circular. Dicha disposición permite en un primer momento que se hagan visibles los participantes, reconociendo que cada persona tiene un lugar y desde su individualidad aporta a su comunidad consolidando los valores y principios de esta. Lo anteriormente mencionado, hace referencia a lo manifestado por Pranis (1) “**Los círculos son una forma de ser y relacionarse grupalmente que llevan al empoderamiento individual y colectivo de aquellas personas que participen en ellos**”.

Asimismo, es importante entender que el círculo no solo funciona con la disposición del espacio, sino que su seguridad y eficacia se da de la relación que se construye entre los participantes a través de elementos que modulan las interacciones. Dichos elementos cumplen con la función intrínseca de brindar confianza desde la representación material y humana haciendo consciente los valores previamente definidos en la comunidad. En particular, algunos elementos son el lugar de reunión, la pieza de diálogo (tótem de la palabra o de la escucha), los facilitadores (co-regulador), ceremonias, consenso para toma de decisiones. No obstante, los elementos que nos ocupan en este artículo son la pieza de diálogo, “tótem de la palabra y/o escucha” y facilitador que corresponde al “co-regulador”.

Así pues, el respeto y la confianza forman una diáda presente y necesaria en el círculo (figura 4), representada por estos dos elementos. Donde el tótem de la palabra y/o escucha refleja el cuidado del uso de la palabra y de la escucha del participante que lo sostiene y los demás participantes. A su vez, el co-regulador es el responsable de generar y mantener el círculo como un espacio seguro, eligiendo el tipo de interacción entre los participantes que puede darse de manera secuenciada o no secuenciada, siendo vigilante, validando las emociones de los otros, sin dejarse permear por estas; por lo tanto, para que se dé un “**proceso de regulación exitoso, se requiere la presencia de un cuidador consciente y responsable que puede regular y vigilar sus propios procesos internos y comportamientos durante las interacciones con el niño**” (Kopp 1982; Schore 2005; Schuder y Lyons - Ruth 2004).

En consecuencia, en un primer acercamiento al contexto escolar de aula regular donde se busca trabajar la validación emocional y el establecimiento de límites con estudiantes de secundaria; la disposición del círculo nos permite la posibilidad de tener contacto visual mientras nos comunicamos, así mismo, el uso del “tótem de la palabra” y de rondas secuenciadas, les da voz a todos los estudiantes por igual. La definición de valores y principios se trabaja a partir de aquellos comportamientos que facilitarían el trabajo en equipo y que nos harían sentir cómodos y seguros en el espacio. Bajo estos principios, se realiza un ejercicio de identificación de sensaciones corporales (agradables o desagradables) ante la presentación de diferentes estímulos auditivos, olfativos, visuales; y se profundiza en la comprensión de la causa de esa sensación, que en su mayoría son recuerdos y la vinculación con temas de interés; finalizando la experiencia con la práctica del etiquetado y expresión emocional.

El trabajo y práctica de las habilidades emocionales de reconocimiento, entendimiento,



etiquetado y expresión emocional, facilita la identificación por parte de cada estudiante de aquellos comportamientos dentro del salón y del entorno escolar, que les genera sensaciones agradables o desagradables como un primer acercamiento en la identificación de aquellas situaciones que requieren la comunicación de un límite.

Al compartir las construcciones individuales, es posible reflexionar sobre las diferencias en las percepciones, sentimientos y emociones que se generan alrededor de las dinámicas relacionales, y construir colectivamente las posibles acciones y acuerdos relacionadas con la expresión y comunicación de estas sensaciones, dentro y fuera de la institución. Este ejercicio permite la expresión verbal de todos los estudiantes, la acción de una escucha un poco más intencionada y consciente, y permite construir a partir de las necesidades y sentimientos individuales.

En una segunda experiencia con estudiantes neurodivergentes, el círculo de paz, busca asociarse con la construcción de acuerdos para convivir en el aula. Para esta experiencia, se presenta a los estudiantes imágenes que les permitieran reconocer las habilidades sociales que requieren para compartir con los otros, inculcando el valor del respeto y el cuidado por el otro. En este momento, la interacción de los estudiantes con elementos visibles (imágenes), permite que los participantes tengan un acercamiento y se inicien en la comprensión de lo esperado haciendo uso de la acción conjunta (busca al otro para conectarse a través de un objeto), Lo cual se da al momento de tomar el tótem de la palabra (muñeco usado como conector), brindando a los participantes un espacio para reconocer al otro, sentir su presencia. Así mismo, se intenta tener una interacción social a través de su gestualidad y/o verbalización, identificando el acuerdo que más le significa.

Este primer acercamiento de los círculos de paz en un espacio con participantes neurodivergentes, da el paso a fomentar espacios de trabajo dispuestos en forma circular, donde la contención aparte de darse por medio de los acompañantes, también dan la disposición en el espacio de cada una de las personas que componen el círculo, lo cual ha mejorado la forma de interacción social a través de la cooperación, asimilación y acomodación. Así mismo, se ha iniciado en la regulación de algunos comportamientos de participantes que debido a su neurodivergencia presentan inflexibilidad cognitiva y comportamental, la cual se encuentra en observación por parte del co-regulador, para disminuir y/o extinguir dichas conductas. De este círculo se concluye la importancia de la mayor interacción del co-regulador para lograr los objetivos trazados adaptándolo a las necesidades propias de los participantes neurodivergentes, cumpliendo con elementos presentes en la formación de capital social referenciado en la forma en que se entablan relaciones con el otro.

A diferencia del primer acercamiento, realizado en aula regular donde las interacciones y participación entre el co-regulador y los participantes son autónomas y se dan en la medida en que todos dan su punto de vista y construyen de manera colectiva acuerdos y reflexiones que los llevan a conocer y validar su sentir y el del otro.

Finalmente, en estos dos espacios se evidencia la necesidad que se tiene como ser humano de ser visto, pertenecer, reconocer y escuchar, lo cual genera oportunidades de crecimiento y aprendizaje tanto a nivel individual como grupal. Así mismo, se corrobora que las prácticas restaurativas son un proceso social normativo que favorece la adaptabilidad en un ambiente regulado con todos, donde los acuerdos son vinculantes y responden a la necesidad afectiva e implicancia social de los participantes.



REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. Avances en Supervisión educativa, 16. <https://doi.org/10.23824/ase.voi16.502>

Brackett, M. (2020). *Permiso para sentir*. Editorial Planeta. España

Contreras, M. (2015). El desarrollo de la autorregulación. <https://fundacionfedra.org/blog/archivos/NQNREGULACION.pdf>

Costello, B., Wachtel, J., & Watchel, T. (2011). *Manual de Prácticas Restaurativas*. Cecosami 11-85.

Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego*. Editorial Planeta

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy L. (2011). *Emotional Intelligence. The Cambridge Handbook of Intelligence*. New York, NY Cambridge University Press.

Pimentel, M., Mujica, M., Gutiérrez, C., & López, M. (2008). Relación capital social, educación superior y desarrollo local sostenible. *Multiciencias*, 8, 248-254. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90411691036>

Rea-Rubiano, E. S. (2023). Prácticas restaurativas: tendencias, vacíos epistemo-lógicos y reflexiones para su comprensión en el ámbito educativo. *Nodos y Nudos*, 8(55), 10-21. <https://doi.org/10.17227/nyv.vol8.num55-20279>

Wachtel, T. (2013). *Definiendo que es lo restaurativo*. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas. <https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative-Spanish.pdf>