

Protagonismo adolescente. El rol del estudiantado en la implementación de prácticas restaurativas en el Liceo San Rafael de Alajuela

CLAIRE MARIE DE MÉZERVILLE-LÓPEZ¹



Resumen

Este documento presenta una indagación cualitativa realizada en el Liceo San Rafael de Alajuela, en Costa Rica, con respecto a la implementación de prácticas restaurativas como modelo para mejorar el clima escolar. Se realizó un grupo focal con el grupo de adolescentes que dirigieron el proceso educativo con sus pares y niveles menores. También se realizaron entrevistas semiestructuradas al departamento de orientación facilitador del proceso de implementación de las prácticas restaurativas. Se hace énfasis en el efecto del rol protagónico de adolescentes en un proceso basado que tradicionalmente se limita a la formación docente. Se explora el impacto del protagonismo adolescente en el desarrollo de liderazgo adolescente, en la promoción de ambientes resilientes y en la alfabetización emocional de la población adolescente.

Palabras clave: Prácticas Restaurativas, Adolescencia, Educación, Implementación educativa, Participación juvenil, Cultura de paz.

Adolescent Protagonism: The Student's Role in Implementation of Restorative Practices in San Rafael High School

Abstract

This article presents a qualitative inquiry done in the public High School Liceo San Rafael, in Alajuela, Costa Rica, regarding the implementation of restorative practices as a model to better school climate. A focus group was done with the adolescents in charge of leading trainings on restorative practices for their peers and lower level students. Semi structured interviews were also done with counselors and with the restorative practices facilitator in charge of the process. Emphases is made on the adolescent's protagonic role on a process that traditionally focuses on teacher's professional development. The impact of student's protagonism is explored regarding the development of youth leadership, promotion of resilient environments and emotional alphabetizing on the teenage population.

Key words: Restorative Practices, Adolescence, Education, Educational Implementation, Youth Participation, Culture of Peace.

Recibido: 7 de febrero de 2019
Aceptado: 14 de abril de 2019
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesora de cursos de desarrollo y adolescencia. Sección de Psicopedagogía, Escuela de Orientación y Educación Especial. Universidad de Costa Rica. claire.demezvillelopez@ucr.ac.cr

Introducción

Las prácticas restaurativas se han venido consolidando como una ciencia social emergente (Wachtel, 2013) que estudia acciones individuales y colectivas dirigidas a tres objetivos: el fortalecimiento comunitario, la resolución pacífica de conflictos y la reparación del daño cuando se produce. Un estudio aleatorizado con más de 50 centros educativos de Pittsburgh, Estados Unidos, desarrollado por la Corporación Rand, demostró que la implementación de prácticas restaurativas en centros educativos mejora el clima escolar general, reduce la tasa de suspensiones y la disparidad racial en los índices de suspensiones (Augustine, Engberg, Grimm, Lee, Lin, Christianson & Joseph, 2018).

El presente estudio hace una exploración cualitativa de la experiencia de un grupo de adolescentes involucrados en un proceso de implementación de prácticas restaurativas en un centro educativo de Alajuela, Costa Rica en el año 2017. Se hace hincapié en el rol de la población estudiantil en la incorporación de procesos restaurativos de la comunidad escolar, a la vez que se reitera la importancia de la participación protagónica, intergeneracional y ciudadana de la población adolescente en las iniciativas comunitarias.

Antecedentes teóricos

Las prácticas restaurativas se definen como respuestas no punitivas orientadas a la reparación del daño y las relaciones interpersonales, enfocadas a incrementar la rendición de cuentas y desarrollar soluciones que incluyan a todas las personas involucradas cuando se produce un daño (Costello, Wachtel & Wachtel, 2010; Wachtel, 2013; Gross, 2016). George (2014) defiende que el manejo restaurativo de los afectos en el aula mejora la capacidad para el aprendizaje y la resiliencia.

Las prácticas restaurativas, como metodología, siguen un modelo de formación docente orientado a cuatro objetivos de aprendizaje docente: relaciones interpersonales de alto control y alto apoyo; procesos justos de participación comunitaria estudiantil; comprensión de la psicología de los afectos en las relaciones interpersonales y desarrollo de habilidades blandas. Estas últimas se manifiestan mediante el uso de afirmaciones y preguntas restaurativas, así como círculos y reuniones formales para establecer procesos

de rendición de cuentas y reparación del daño (Wachtel, 2013).

Las prácticas restaurativas, como ciencia social emergente, parten de los principios conceptuales de la justicia restaurativa, la cual, en lugar de orientarse a sanciones punitivas, se orienta a la reparación del daño y la atención a las necesidades de víctimas, ofensores y de la comunidad en general (Braithwaite, 1989; McCold, 2000). En Costa Rica, se han desarrollado procesos orientados a los círculos de paz (Pranis, 2006; CONAMAJ, 2010) así como a la formación desde el Ministerio de Educación Pública en temas relacionados con la cultura de paz, incluyendo formación docente en prácticas restaurativas, como mecanismos para la prevención de la violencia (Ministerio de Educación Pública, 2015). De acuerdo con la VVOB Ecuador (2018, s.p.):

Durante la última década, el Institute for Restorative Practices IIRP (www.iirp.edu), ha desarrollado un marco conceptual exhaustivo para la práctica y la teoría que amplía el paradigma restaurativo, más allá de sus orígenes en la justicia penal (McCold, P. y Wachtel, T., 2003), al tratamiento de los conflictos que se encuentran en cualquier organización o grupo humano. Uno de los pilares del trabajo del IIRP es la aplicación de las prácticas restaurativas en el ámbito educativo.

El International Institute for Restorative Practices (IIRP), como facilitador de procesos de formación docente en Estados Unidos y el Reino Unido, ha propuesto procesos de implementación de las prácticas restaurativas en la cultura escolar (George, s. f.; IIRP, 2014; George, 2014; Gross, 2016; Augustine *et al.*, 2018). Su modelo de implementación establece once elementos esenciales para la incorporación de prácticas restaurativas a la cultura escolar (Augustine *et al.*, 2018, p. xi) (ver Cuadro 1).

Según el estudio de la Corporación Rand, fue posible determinar un impacto significativo en las tasas de suspensiones, mejora del clima escolar según la perspectiva docente, mejora en las relaciones docente-estudiante y una reducción en la disparidad disciplinar hacia poblaciones estudiantiles vulnerables (Augustine, *et al.*, 2018). Esto cobra relevancia en lo relacionado con la retención escolar, a partir del propósito que los centros educativos ofrezcan oportunidades de participación ciudadana por parte de los y las adolescentes (Krauskopf, 2003; Grosser, 2003) y se conviertan en espacios promotores de resiliencia (Henderson & Milstein, 2003). Las prácticas restaurativas son una forma de reducir factores de riesgo e

Cuadro 1. Elementos en la implementación de prácticas restaurativas en la cultura escolar

Declaraciones afectivas	Expresiones personales de sentimientos en respuesta a una conducta específica positiva o negativa de otra persona.
Preguntas restaurativas	Preguntas seleccionadas o adaptadas de dos grupos de preguntas estandarizadas diseñadas para cuestionar la conducta negativa de quién hizo un daño y para involucrar a las personas que fueron dañadas.
Reunión restaurativa espontánea	Ejercicios de preguntas para resolver rápidamente incidentes de bajo nivel que involucran a dos o más personas.
Círculos proactivos	Reuniones con participantes sentados en círculo, sin barreras físicas, para proveer oportunidades en las que estudiantes comparten sentimientos, ideas y experiencias con el fin de construir confianza, comprensión mutua, valores y conductas compartidas.
Círculos de respuesta	Reuniones con participantes sentados en círculo, sin barreras físicas, que involucran a estudiantes en el manejo de conflictos y tensiones mediante la reparación del daño y la restauración de relaciones en respuesta a incidentes moderadamente serios o patrones de conducta que afectan a un grupo de estudiantes o a la clase entera.
Reuniones restaurativas formales	Reuniones en respuesta a incidentes serios o a patrones acumulados de incidentes de menor seriedad en las que todos los involucrados en un incidente (a menudo involucrando amistades y familiares de todas las partes) se agrupan con un facilitador o facilitadora capacitado que no está involucrado en el incidente y que utiliza un protocolo estructurado.
Proceso justo	Determina una serie de prácticas de transparencia para generar líneas abiertas de comunicación, asegurar a las personas que sus sentimientos e ideas son tomados en cuenta y fomentar una comunidad saludable como un medio para tratar a las personas con respeto a través de procesos de toma de decisiones, de manera que experimenten los procesos como justos independientemente del resultado.
Manejo reintegrador de la vergüenza	Procesos de escucha activa hacia lo que una persona con vergüenza tiene que decir, reconociendo sus sentimientos y alentando que los exprese, así como conversaciones sobre la experiencia que generó la respuesta de vergüenza.
Ambiente restaurativo en el personal	Una comunidad que modela y consistentemente utiliza las prácticas restaurativas para mantener relaciones saludables entre el personal.
Abordaje restaurativo a las familias	Uso consistente de las prácticas restaurativas en la interacción con estudiantes y miembros de sus familias.
Comprensión de la hipótesis fundamental	Comprensión de la hipótesis fundamental de que las personas son más felices, saludables y es más probable que hagan cambios positivos en sus vidas cuando las personas en puestos de autoridad hacen las cosas con ellos en lugar de a ellos o por ellos.

Fuente: IIRP, 2011, citado por Augustine *et al.*, 2018, p. xi. Traducción de la autora. En: Augustine *et al.* (2018) Can Restorative Practices Improve School Climate and Curb Suspensions? An Evaluation of the Impact of Restorative Practices in a Mid-Sized Urban School District. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

incrementar la seguridad en el aula: promueven y mejoran el aprendizaje socioemocional. Existe una relación conceptual directa entre las prácticas restaurativas y la rueda de la resiliencia propuesta por Henderson & Milstein (2003) (ver Cuadro 2).

Estudios de intervenciones escolares orientadas a fomentar la resiliencia en el estudiantado proponen que las relaciones autoritativas, el alto apoyo de

docentes hacia estudiantes, el respeto y el ambiente inclusivo mejoran el involucramiento escolar (Allen, Rosas-Lee, Ortega, Hang, Pergament & Pratt, 2016). Igualmente, Pitzer & Skinner (2017) plantearon la importancia de la motivación docente, el involucramiento estudiantil y el manejo de la reactividad emocional en la promoción de la resiliencia. Las prácticas restaurativas ofrecen un modelo de formación docen-

Cuadro 2. Factores para construir resiliencia y para mitigar factores de riesgo

Construir resiliencia en el ambiente	Mitigar los factores de riesgo en el ambiente
Brindar afecto y apoyo.	Enriquecer los vínculos prosociales.
Establecer y transmitir expectativas elevadas.	Fijar límites claros y firmes.
Brindar oportunidades de participación significativa.	Enseñar "habilidades para la vida".

Fuente: Henderson & Milstein, 2003. Adaptada de la Rueda de la Resiliencia, de Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

te que contempla habilidades blandas que les permiten, desde la educación, ofrecer oportunidades de participación ciudadana al estudiantado, a la vez que estimulan ambientes promotores de resiliencia.

En Costa Rica, en colaboración con Fundación Joven, el IIRP y el Cuerpo de Paz Costa Rica, se desarrolló un plan piloto de implementación de prácticas restaurativas en el Liceo San Rafael en los años 2016-2017. El Liceo San Rafael es un colegio público localizado en San Rafael de Alajuela, Costa Rica. Tras ofrecer un proceso de formación docente sobre prácticas restaurativas, se procedió a ofrecer actividades mensuales de seguimiento durante seis meses. Aunque el trabajo formativo estaba dirigido a actividades de desarrollo profesional docente, la Fundación Acción Joven financió un proceso de seguimiento el cual incorporó la capacitación e involucramiento del estudiantado. Este proceso fue diseñado y llevado a cabo por Martin Porto Mata (De Mezerville, 2017). Se determinó que el proyecto incluiría actividades participativas y protagónicas por parte del estudiantado en lo respectivo a prácticas restaurativas. A partir de esta experiencia, se propuso explorar el rol del estudiantado en la implementación de prácticas restaurativas. Se encontró que el protagonismo adolescente en la implementación de prácticas restaurativas tuvo un impacto sobre el mejoramiento del clima escolar.

Seis meses después de finalizado el proceso, se convocó a los adolescentes hombres y mujeres participantes del proyecto en la segunda mitad del año 2018, para explorar el rol de la población estudiantil en la incorporación de procesos restaurativos de su comunidad escolar, a partir de su experiencia personal.

Método

A partir de la experiencia de implementación de prácticas restaurativas en el Liceo San Rafael, ubicado en San Rafael de Alajuela en los años 2016-2017, se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas a informantes claves y a un grupo focal para explorar el rol del estudiantado en la implementación de prácticas restaurativas en el centro educativo. La investigación es de carácter cualitativo, definida por Beaudry & Miller (2016:35), como la descripción de un fenómeno “desde el punto de vista de aquellos que lo vivieron y experimentaron, el cual depende de un proceso interpretativo de análisis”. Para esto se siguieron métodos de entrevista semiestructurada y grupo focal a una muestra intencional de informantes clave. Los informantes clave consistieron en el facilitador del proceso

de implementación de prácticas restaurativas, a saber Martin Porto Mata, experto en materia de prácticas restaurativas, así como a las encargadas del departamento de orientación del Liceo San Rafael, a quienes se les realizaron entrevistas semiestructuradas. También se llevó a cabo un grupo focal, el cual se realizó con los estudiantes de los dos sexos que dirigieron el proceso de implementación de prácticas restaurativas en el año 2017.

La entrevista semiestructurada se entiende como aquella en la que “existe un número de preguntas por responder pero en la que el investigador no sigue un orden particular y permite a la persona flexibilidad en sus respuestas” (Beaudry & Miller, 2016:43). El grupo focal se entiende como una entrevista grupal en la que se busca obtener las opiniones de las personas y a su vez las experiencias relacionadas con el tema (Mayan, 2001; Beaudry & Miller, 2016).

El análisis se realizó a partir de la teoría fundamentada, la cual se entiende como la interpretación de datos mediante la verificación de la teoría que emerge de los datos recolectados (Beaudry & Miller, 2016). De acuerdo con Hernández, Fernández & Baptista (2010), este procedimiento consiste en los siguientes pasos:

- 1) organización de los datos recolectados;
- 2) preparar datos para el análisis;
- 3) lectura y observación de los datos;
- 4) descubrir las unidades de análisis;
- 5) codificar las unidades de análisis en categorías para, finalmente,
- 6) generar teorías, hipótesis y/o explicaciones.

Las entrevistas se realizaron convocando a los adultos involucrados en sesiones separadas. Con su consentimiento, las entrevistas fueron grabadas y se transcribieron literalmente. A partir de la transcripción se procedió al análisis de datos. En el caso del grupo focal, se citó a los estudiantes con la colaboración de la orientadora del centro educativo. Se les explicó el objetivo del estudio y se procedió a leer el asentimiento informado. Se ofreció espacio para aclarar dudas e inquietudes y se procedió a la firma de los asentimientos. La orientadora firmó como testigo. Como consigna, al grupo focal se le solicitó describir su experiencia como comité encargado del proyecto de prácticas restaurativas del 2017, así como sus opiniones sobre las prácticas restaurativas en general y sus aplicaciones actuales o potenciales en el centro educativo. Con el permiso de todos los participantes, se grabó la sesión de grupo focal, la cual

posteriormente fue transcrita en su totalidad. A partir de las transcripciones, se llevaron a cabo los pasos descritos por Hernández *et al.* (2010) para establecer la codificación.

Las unidades de análisis establecidas fueron las siguientes:

- Empoderamiento y sensibilización en personas menores de edad
- Relaciones docente-estudiante
- Mejoramiento del ambiente escolar
- Involucramiento para la participación protagónica en adolescentes
- Particularidades en la implementación de prácticas restaurativas en centros educativos

A partir de estas categorías, se regresó a las transcripciones y el texto se codificó distribuyendo las unidades de análisis por categoría. Con base en estas categorías se establecieron 87 unidades de análisis en las afirmaciones de los adolescentes. Estas unidades se distribuyeron de la siguiente manera:

- Empoderamiento y sensibilización en personas menores de edad: 21.
- Relaciones docente-estudiante: 21.
- Mejoramiento del ambiente escolar: 10.
- Involucramiento para la participación protagónica en adolescentes: 24.
- Particularidades en la implementación de prácticas restaurativas en centros educativos: 11.

Resultados

En este apartado se procederá a desarrollar cada una de las categorías emergentes de las entrevistas y el grupo focal. A partir de la transcripción del grupo focal, emergieron cinco categorías de análisis, a saber: (1) empoderamiento y sensibilización adolescente; (2) relación docente-estudiante; (3) clima escolar; (4) participación protagónica adolescente y (5) implementación de prácticas restaurativas en centros educativos.

A continuación, se desarrollará cada una de las categorías, ejemplificando con algunos extractos significativos tomados de unidades seleccionadas. Se referirá a la estudiante y los alumnos por la inicial de su nombre.

Empoderamiento y sensibilización en personas menores de edad

En su descripción de la experiencia, la estudiante y sus compañeros se refirieron a las prácticas restaurativas como herramientas que les permiten ayudar a otras personas. De manera específica, describen que

les permitieron desarrollar habilidades de escucha y empatía, así como estrategias para tomar acciones de liderazgo. Al referirse a la escucha y la empatía, mencionan:

(...) él antes se burlaba de mí, me decía muchas cosas. Entonces una práctica restaurativa que yo le dije es que no me gusta que me esté tratando así porque yo me siento mal, y entonces al grado que yo le expliqué eso, él entendió que yo no me sentía cómoda, que aunque él lo tomara como broma, yo lo tomaba de otra forma, entonces la prácticas restaurativa nos ayudó muchísimo porque ahorita casi que somos inseparables. (I, 15 años. Entre los minutos 25 y 30).

Esto se refiere a un diálogo restaurativo que le permitió a la estudiante sentirse empoderada para enfrentar el conflicto de manera directa. También se menciona la importancia de tener una influencia positiva sobre su centro educativo. Con respecto al empoderamiento estudiantil, una de las orientadoras menciona:

Ha sido muy productivo para aplicarlo con chicos con problemas conductuales o de seguimiento de normas. Es una oportunidad. Las prácticas restaurativas han sido para el Liceo una oportunidad para ir configurando *con* los estudiantes el clima institucional, de una forma diferente (Jefa del departamento de orientación. Entre los minutos 0 y 5).

Los jóvenes mencionaron también cómo el participar en las actividades de prácticas restaurativas les ofreció herramientas para la motivación y el liderazgo, como ilustran a continuación: al referirse a actividades en las que enseñaron prácticas restaurativas tanto a sus compañeros y compañeras de nivel como a niveles menores:

Cuando nosotros estábamos en la actividad de los sextos, nosotros pusimos el ejemplo. (I, 15 años. Entre los minutos 20 y 25).

Los nuevos que iban a entrar a séptimo, les dimos las charlas, les pusimos varios ejemplos, los pusimos a participar de esa forma con el objeto de diálogo, también los introducimos en un aula a ver los videos. En realidad, esta experiencia fue única para mí porque me gustó mucho. Porque había unos grupos que aceptaban de una vez el concepto, como otros que nos costaban demasiado. (I, 15 años. Entre los minutos 10 y 15).

De hecho, como dije antes, hoy íbamos a hacer

uno (un círculo) en mi aula porque se han venido presentando muchas situaciones: peleas, drogas y cosas así. Entonces queríamos hacer algo pequeño porque la lección de guía es muy pequeña, pero también había tiempo para expresarse, para ellos expresarse, o contar algo que quisieran que nosotros escucháramos (J, 15 años. Entre los minutos 20 y 25).

De acuerdo con Pitzer & Skinner (2017), la resiliencia está directamente conectada con la motivación. El empoderamiento hacia el liderazgo permitió a los estudiantes motivarse con respecto a su capacidad para la empatía y al comportamiento prosocial (Alvarado, 2012) mediante la ayuda a otros para comprender las prácticas restaurativas. Ofrecerles oportunidades de enseñar a otros fortaleció el proceso de aprendizaje y proyección social en la población adolescente.

Relaciones docente-estudiante

El grupo de estudiantes realizó una exposición sobre prácticas restaurativas ante el consejo de profesores como parte del proceso. Esta oportunidad les permitió una oportunidad de comunicación directa con el personal de la institución sobre los procesos de implementación de las prácticas restaurativas en el centro educativo. Acerca de la exposición que hicieron en el consejo de profesores:

Bueno, fue lo más raro del mundo, porque normalmente son los profesores quienes nos hablan a nosotros y fue algo muy interesante porque uno les pudo explicar a ellos y, como, tomar ejemplos de la misma aula, pues había otros profesores que no estaban poniendo atención. Entonces pudimos decirles, como ya mencioné, que era una falta de respeto. Pero lo hicimos con una buena manera y tratar de demostrarles que, así como ellos quieren que los respeten cuando hablan, nosotros también lo queremos. Entonces les quedó claro a muchos, hasta fue algo muy raro porque como le digo, nunca hablamos al frente de profesores. Pero ese día me gustó mucho porque ellos pusieron atención. Hasta quisieron aprender un poco más (JR, 15 años. Entre los minutos 10 y 15).

Generar espacios en los que docentes y estudiantes trabajan colaborativamente ofrece posibilidades para el desarrollo de relaciones autoritativas y de apoyo, como las descritas por Allen *et al.* (2016) para facilitar espacios resilientes y que contribuyan con la retención escolar. Grosser (2003) también

hace énfasis en la importancia de las interacciones intergeneracionales en el desarrollo saludable de la población adolescente. Al respecto, los estudiantes mencionaron:

Yo como antes de enseñarle a los estudiantes, agarraría a los que les gusta llamar la atención, como esos que buscan llamar la atención de maneras de líderes (sic.). En este caso el pollo, donde se sientan los de décimo, porque ellos buscan llamar la atención. Yo buscaría ahí, porque, así como ellos son líderes para unas cosas, pueden ser líderes para otras cosas (J, 15 años. Entre los minutos 20 y 25).

Es difícil porque en realidad trataría de introducir un montón de cosas, pero más que todo, no solo lo metería con los profesores (las prácticas restaurativas), lo metería también con los estudiantes porque muchas veces es un estudiante que inicia con el profesor, hace boleta o algo así, como dijo J, muchas veces es un estudiante que inicia con el profesor. Entonces yo digo que lo podría meter de una forma donde pueda tratar a los estudiantes de una forma tranquila, donde esté relajado y no venga y grite ya canse (sic.) o algo así, de una forma donde los estudiantes puedan sentir que él se siente mal de esa forma, sin necesidad de estar gritando. (I, 15 años. Entre los minutos 30 y 35).

Para incidir de manera positiva en la relación entre docentes y estudiantes, es necesario ofrecer un espacio participativo y protagónico a la juventud, brindándoles espacios en los que se manifieste lo que Vigotsky, refiriéndose a la educación en la infancia, llamaba Zona de Desarrollo Próximo (White, 2007): es decir, un espacio colaborativo en el que la persona adulta guía y acompaña, sobre la base del respeto, al protagonismo juvenil.

Clima escolar

Según los estudiantes y las orientadoras, el clima escolar experimentó un impacto positivo con la incorporación de prácticas restaurativas en la cultura escolar.

El trabajo, desde el inicio, fue un renovar de conceptos y cambiar la mentalidad con estudiantes, personal administrativo, docentes. Es un reto y experiencia de aprendizaje que hemos venido estimulando. Se ha visto el cambio en los estudiantes y en los padres, que se sienten apoyados. También en los docentes que se han identificado al 100% en

el trabajo. Ha sido muy productivo para aplicarlo con chicos con problemas conductuales o de seguimiento de normas. Es una oportunidad. Las prácticas restaurativas han sido para el Liceo una oportunidad para ir configurando *con* los estudiantes el clima institucional, de una forma diferente. (Jefa del departamento de orientación, minutos entre el 0 y 5).

Al respecto, los estudiantes hacen énfasis en la alfabetización emocional, es decir, el aprendizaje sobre maneras para expresar sus sentimientos y el valor que atribuyen a contar con espacios seguros en los que la expresión libre de emociones sea permitida y alentada:

Fue algo muy bueno porque yo esto no lo sabía, fue algo interesante, puedes expresar sus propios sentimientos, fue algo donde pude ver yo mismo, donde otros estudiantes podían también expresarse de una forma interesante porque casi nunca tienen su propio espacio para poder ellos expresarse. Entonces cuando I me dijo esto de que se podía hacer para bastantes grupos, pues me apunté ya más de lleno para así poder ayudarle a otros grupos (JR, 15 años. Entre los minutos 5 y 10).

Digamos, lo haríamos para mejorar tanto la actitud del estudiante como la del profesor, crear un espacio donde las personas se sientan seguras, como les dije antes, que puedan hablar, sin tener miedo de ser juzgados o señalados porque muchas personas actúan de una forma brusca porque no hallan un lugar donde puedan expresar cómo se sienten. (...) entonces yo creo que yo, a mí me encantaría integrarlo, yo creo que una lección por semana estaría bien, para tratar de hacer círculos, la pieza de diálogo es muy importante, yo creo que enseñaría mucho (I, 15 años. Entre minutos 15 y 20).

La sugerencia de los estudiantes de los dos sexos sobre la integración de espacios periódicos para la expresión de ideas y de sentimientos, como por ejemplo los círculos proactivos (Costello, et. Al, 2010), sugiere la posibilidad de desarrollar escenarios en los que los mismos estudiantes cofaciliten los círculos junto con el personal.

Participación protagónica adolescente

El análisis de las entrevistas y el grupo focal arroja en repetidas ocasiones que la participación estudiantil fue significativa para la formación de estudiantes y

con una repercusión de interés para el proceso de implementación escolar.

(...) para mí una de las grandes lecciones aprendidas es que hay que comenzar con los estudiantes. El estudiantado impulsa a que los docentes hagan los círculos (Facilitador del proceso de implementación, minutos entre el 0 y el 5).

Esto ofrece una perspectiva importante en los modelos de acompañamiento a los centros educativos interesados en las prácticas restaurativas como modelo para mejorar el clima escolar. Los estudiantes son insistentes en la importancia de su participación activa en el proceso. Según Kraupskopf (2003) la participación protagónica de adolescentes en los procesos que impactan a su entorno les permitirá desarrollar su identidad ciudadana y un sentido de responsabilidad. Esto no significa una separación entre adolescentes y adultos, por el contrario, invita al trabajo colaborativo en el cual el adulto abra espacios para que los adolescentes desarrollen recursos personales, cognitivos y sociales.

Implementación de prácticas restaurativas

La última categoría de análisis se refiere a variables relacionadas con la logística de implementar prácticas restaurativas en un centro escolar. Al respecto, una de las orientadoras señala:

Hay retos, porque nos hemos dado el permiso de probar la metodología y encontramos con la resistencia, que para muchos profesionales puede venir del temor que significa pasar de la disciplina como una norma escrita en un reglamento a un espacio de diálogo con el estudiante, dándole la oportunidad de expresarse. Creo que ha sido el pasar esa línea. Tenemos muchas expectativas para continuar trabajando. Hemos ido conociendo, pero nos falta mucho más (Orientadora, entre los minutos 15 y 20).

El grupo de estudiantes, al ser participantes activos del proceso, naturalmente tienen una percepción positiva de la metodología y recomiendan la implementación de prácticas restaurativas. Aún así, cobra relevancia que la perspectiva de ellos se orienta a que los estudiantes sean más escuchados por los adultos y que ellos mismos estén mejor capacitados para resolver conflictos:

Con los círculos restaurativos se han logrado un montón de cosas, se han solucionado un montón de problemas, me encantaría que se integre más

en esta institución y en todas las instituciones porque (...) es algo que le da un espacio a los estudiantes para que sean escuchados y para que ellos puedan llevarse un montón de cosas (J, 15 años. Entre los minutos 30 y 35).

También soy una persona que le gusta hablar demasiado y me gusta decirles a las personas lo que pienso de ellos, las verdades en las caras. Porque si uno va con las mentiras, va a ser hipócrita y va a ser peor los problemas después. Entonces yo soy una persona que le gusta hablar los problemas de frente (...) hablando uno se entiende, porque peleando, ¿para qué? Entonces yo pienso que sería un punto donde las personas se hablen o se expresen (...) (JR, 15 años. Entre minutos 25 y 30).

El proceso de análisis de entrevistas y grupo focal basado en las categorías expuestas, a saber: (1) empoderamiento y sensibilización adolescente; (2) relación docente-estudiante; (3) clima escolar; (4) participación protagónica adolescente e (5) implementación de prácticas restaurativas en centros educativos, permite incorporar la visión de los y las adolescentes en procesos para el mejoramiento del clima escolar. En la construcción de una cultura escolar restaurativa, el trabajo con los estudiantes (Wachtel, 2013) sugiere incorporarlos de manera activa y protagónica.

El estudio desarrollado por la Corporación Rand (Augustine *et al.*, 2018) plantea que los efectos fueron significativos en las tasas de suspensión de primer ciclo, pero no así en los ciclos superiores. Cabe plantear la inquietud de que en los niveles superiores la incorporación de los once elementos de las prácticas restaurativas no se limite a la formación docente. El desarrollo de las relaciones intergeneracionales en las comunidades educativas implica mantener una sensibilidad a la realidad etaria del estudiantado. Entre mayores sean los estudiantes, más importante será delegar en ellos la corresponsabilidad por el clima escolar. Si bien surge la preocupación debido a la rotación constante de las generaciones estudiantiles, esto puede solventarse con un planeamiento estratégico de sucesión estudiantil. Incorporar a la población adolescente en la implementación de prácticas restaurativas puede ser un elemento significativo en el éxito y sostenibilidad de un clima escolar saludable, en el desarrollo de factores promotores de resiliencia, en la mejora de los índices de retención escolar y en la incentivación de participación juvenil ciudadana y nuevos liderazgos.

Conclusiones

Las relaciones intergeneracionales son necesarias para el desarrollo saludable de la población adolescente (Grosser, 2003). Fomentar espacios educativos promotores de resiliencia en adolescentes requiere de recursos motivacionales, expectativas elevadas, oportunidades activas de participación y apoyo por parte de docentes y adultos encargados (Henderson & Milstein, 2003; Allen *et al.*, 2016; Pitzer & Skinner, 2017). La implementación de prácticas restaurativas coincide conceptualmente con lo anteriormente dicho, sin embargo, los modelos de implementación a menudo se enfocan únicamente en la formación docente. Si bien el estudio de la Corporación Rand demuestra que la implementación de prácticas restaurativas reduce significativamente las tasas de suspensión en primaria, ¿qué puede hacerse con población adolescente, con las vulnerabilidades particulares de este período del desarrollo? Podría pensarse que la integración protagónica de los estudiantes de secundaria podría ser una forma etariamente adecuada de proceder en este trabajo sobre la cultura escolar.

Según las entrevistas realizadas, las prácticas restaurativas ofrecen oportunidades a los estudiantes para la alfabetización emocional (saber entender y hablar sobre los propios sentimientos), la conducta prosocial (ayudar a otras personas), el liderazgo y el sentido de corresponsabilidad con respecto a su comunidad escolar (trabajar *con* ellos y ellas). El protagonismo adolescente en la implementación de prácticas restaurativas ofrece una oportunidad para integrar la comunidad escolar de una manera en la que la corresponsabilidad por el fortalecimiento comunitario, la reparación del daño y la restauración de las relaciones mejore no solo el clima escolar, sino que también instrumente a la juventud con habilidades para la formación personal como ciudadanos.

Referencias

- ALLEN, M., ROSAS-LEE, M., ORTEGA, L., HANG, M., PERGAMENT, S. & PRATT, R. (2016). They Just Respect You for Who You Are: Contributors to Educator Positive Youth Development Promotion for Somali, Latino and Hmong Students. *Primary Prevent.* 37: 71-86.
- ALVARADO, K. (2012). Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar. *Actualidades Investigativas en Educación.* 12 (3): 1-27.
- AUGUSTINE, C., ENGBERG, J., GRIMM, G.E., LEE, E., LIN, E., CHRISTIANSON, K., JOSEPH, A. (2018). Can Restorative Practices Improve School Climate and

- Curb Suspensions? An Evaluation of the Impact of Restorative Practices in a Mid-Sized Urban School District. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2018. Recuperado el 2 de febrero de 2019. Disponible en: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2840.html
- BEAUDRY, J. & MILLER, L. (2016). *Research Literacy: A Primer for Understanding and Using Research*. New York: Guilford Press.
- BRAITHWAITE, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. Australia: Cambridge University Press.
- CONAMAJ (2010). *En círculos construimos protección para la niñez y adolescencia*. Poder Judicial. San José, Costa Rica: Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Justicia. Recuperado el 2 de febrero de 2019. Disponible en: <https://justiciarestaurativa.poder-judicial.go.cr/images/publicaciones/27.pdf>
- COSTELLO, B., WACHTEL, J. & WACHTEL, T. (2010). *Manual de prácticas restaurativas para docentes, responsables de la disciplina y administradores de instituciones educativas*. Bethlehem, Pennsylvania: International Institute for Restorative Practices.
- DE MEZERVILLE, C. (2017). Para implementar prácticas restaurativas "hay que involucrar al estudiantado". Entrevista a Martin Porto. Recuperado el 2 de febrero de 2019. Disponible en: <https://la.iirp.edu/2017/11/27/implementar-practicas-restaurativas-involucrar-al-estudiantado/>
- DE MEZERVILLE, C. (2018). Implementando Prácticas Restaurativas. Una entrevista. Recuperado el 2 de febrero de 2019. Disponible en: <https://la.iirp.edu/2018/02/27/implementando-practicas-restaurativas-una-entrevista/>
- GEORGE, G. & MCCONVILLE, G. (s. f.). *One School's Journey*. Coorparoo, Australia: Villanova College. Recuperado el 2 de febrero de 2019. Disponible en: http://www.rpforschools.net/RP/RPatV_OneSchools-Journey.pdf
- GEORGE, G. (2014) Affect and Emotion in a Restorative School. In KELLY, V. and THORSBORNE, M. (Eds.), *The Psychology of Emotion in Restorative Practice* (pp. 200 – 233). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- GROSS, O. (2016). *Restore the Respect. How to Mediate School Conflicts & Keep Students Learning*. Baltimore: Brookes.
- GROSSER, K. (2003). Adolescentes y adultos ¿Es posible una interacción sin juzgar ni castigar? ¿Qué hay detrás del llamado conflicto generacional? *Actualidades Investigativas en Educación*. 3:1. 1-13.
- HENDERSON, N., & MILSTEIN, M. M. (2003). *Resiliency in Schools: Making it Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ-COLLADO, C. y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill. Quinta edición. 2-23.
- IIRP (2014). *Improving School Climate: Findings from Schools Implementing Restorative Practices* [Booklet]. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- KRAUSKOPF, D. (2003). *Participación social y desarrollo de la adolescencia*. San José. Costa Rica: Fondo de población de las Naciones Unidas. Tercera edición.
- MAYAN, J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*, [electrónico] <http://www.ualber-ta.ca/~iiqm//pdfs/introduccion.pdf>
- MCCOLD, P. (2000). Toward a Holistic View of Restorative Juvenile Justice. A Reply to the Maximalist Model. *Contemporary Justice Review*. 3 (4), 357-414.
- PITZER, J. & SKINNER, E. (2017). Predictors of Changes in Students' Motivational Resilience Over the School Year: The Roles of Teacher Support, Self-Appraisals, and Emotional Reactivity. *International Journal of Behavioral Development*. 41, (1), 15-29.
- PRANIS, K. (2006). *Manual para facilitadores de círculos*. San José: CONAMAJ.
- POLLOCK, M. (2017). *Schooltalk: Rethinking What we Say About and to Students Every Day*. New York: New Press.
- VVOB ECUADOR (2018). *Prácticas Restaurativas En Ámbitos Educativos*. Recuperado el 2 de febrero de 2019. Disponible en: <https://ecuador.vvob.be/en/noticia/practicas-restaurativas-en-ambitos-educativos>
- WACHTEL, T. (2013). *Defining Restorative*. International Institute for Restorative Practices.
- WHITE, M. (2007). *Maps of Narrative Practice*. New York, NY: W.W. Norton.