

Uso de acciones restaurativas para el manejo del conflicto escolar

Jose Francisco Vega Valencia¹
E-mail: pachovega0644@gmail.com
ORCID:0000-0001-6732-1819
Institución Educativa Las Toldas
Colombia

Liliana Sanchez Campos²
E-mail:lilianasanchez909@gmail.com
ORCID: 0009-0005-9355-9165
Institución Educativa Las Toldas
Colombia

Recibido 17/11/2025

Aprobado: 28/11/2025

RESUMEN

Las prácticas restaurativas emergen como un enfoque alternativo y complementario a las sanciones tradicionales en el ámbito escolar, orientado a restaurar vínculos, reparar daños y reconstruir la confianza dentro de la comunidad educativa. En lugar de centrarse en el castigo, promueven la comprensión de las causas del conflicto y sus efectos, generando espacios para la reflexión, la empatía y la responsabilidad compartida. Este paradigma reconoce la convivencia escolar como un bien común que debe ser protegido y restaurado cuando se vulnera. Desde una perspectiva cualitativa, interpretativa y hermenéutica, el presente ensayo analiza la incidencia de las prácticas restaurativas en el manejo del conflicto escolar en Colombia. Se examinan experiencias institucionales que integran este enfoque en sus dinámicas pedagógicas y relacionales. Los resultados evidencian que su implementación efectiva requiere una cultura institucional que priorice la reparación sobre la sanción, con normas claras, coherentes y participativas. Además, demanda formación continua para docentes, personal administrativo y estudiantes, así como herramientas adecuadas para la gestión de conflictos y un marco ético que garantice seguridad, confidencialidad y no discriminación. Se concluye que cuando la comunidad educativa comparte principios restaurativos, se facilita la aceptación de dinámicas de escucha activa, corresponsabilidad y aprendizaje socioemocional. Esto fortalece los procesos de resolución pacífica, mejora la convivencia escolar y reduce la reincidencia de conductas disruptivas. Las prácticas restaurativas, más que una técnica, constituyen una apuesta ética y pedagógica por una escuela más justa, inclusiva y humanizante.

Descriptor: conflicto escolar, manejo del conflicto, acciones restaurativas.

¹ licenciado en Educación Religiosa de la Pontificia Universidad Javeriana, Magister en educación ambiental de la universidad del Cesar, docente de aula en la Institución Educativa Las Toldas, La Argentina-Huila.

² licenciada en Educación Básica Primaria de la Pontificia universidad Javeriana, magister en Psicología Educativa de la UNIEDPA de Panamá, docente de aula en la Institución Educativa Las Toldas, La Argentina – Huila.

USE OF RESTORATIVE ACTIONS FOR MANAGING SCHOOL CONFLICT

ABSTRACT

Restorative practices are proposed as an alternative and complementary framework to traditional sanctions, aimed at restoring relationships, repairing harm, and rebuilding trust within the educational community. Rather than focusing solely on punishment, they seek to understand the causes of conflict and its effects on those involved, creating opportunities for reflection, empathy, and shared responsibility. This approach recognizes that school coexistence is a common good that must be protected and repaired when violated. For this reason, this essay is based on a qualitative, interpretive, and hermeneutic perspective, with the general objective of analyzing how restorative practices impact school conflict management in Colombia. As a result, effective implementation requires an institutional culture that values reparation over punishment, promoting clear, consistent, and participatory norms. This entails ongoing training for teachers, administrative staff, and students, conflict management tools, and an ethical framework that guarantees safety, confidentiality, and non-discrimination. When the educational community shares restorative principles, it facilitates the acceptance of dynamics of listening and accountability. Effective implementation requires an institutional culture that values reparation over punishment, with clear, consistent, and participatory standards. This requires ongoing training for teachers, administrative staff, and students, as well as appropriate tools for conflict management and an ethical framework that guarantees safety, confidentiality, and non-discrimination. When the educational community shares restorative principles, it facilitates the acceptance of dynamics of listening, accountability, and socio-emotional learning, promoting resolution processes that strengthen coexistence and reduce the repetition of disruptive behaviors.

Descriptors: school conflict, conflict management, restorative actions.

Introducción

La agresión social en la intersección entre lo psíquico y lo social, destacando que, aunque la realidad psíquica del individuo es central, las manifestaciones agresivas están inscritas en un entramado de influencias mutuas. Este planteamiento rompe reduccionismos y propone comprender la agresividad como un fenómeno complejo que no puede aislarse en la biografía personal sin considerar contextos culturales, institucionales y estructurales. Así, la agresión aparece tanto como producto de procesos internos como de dinámicas externas que la alimentan o la moderan.

La visión de la agresividad como fenómeno interrelacionado enfatiza la presencia de múltiples contextos que se entrelazan: subculturas que codifican normas de confrontación, ecosistemas educativos o laborales que normalizan determinadas conductas, y representaciones mediáticas que modelan expectativas sobre la violencia. En este marco, es crucial analizar cómo las identidades, las estructuras de poder y las estrategias de socialización contribuyen a la emergencia y la perpetuación de conductas agresivas, así como a las respuestas sociales ante ellas.

Desde la perspectiva individual, la agresividad puede evaluarse a través de rasgos de personalidad, conflicto intrapsíquico y experiencias tempranas que modulan la tolerancia a la frustración, la impulsividad y la capacidad de regulación emocional. Sin negar la influencia del entorno, este enfoque permite identificar variaciones entre sujetos y diseñar intervenciones que fortalezcan habilidades de autorregulación, empatía y resolución de conflictos. Sin embargo, debe evitarse la patologización excesiva que

Uso de acciones restaurativas para el manejo del conflicto escolar

ENSAYO

enmarca toda violencia como fallo personal. Echeburúa y De Corral (2016), al respecto de la agresión social mencionan que ésta se encuentra circunscrita a una realidad psíquica, a pesar de que todas estas formas de agresividad mantienen una cierta interrelación e influencia recíproca:

La complejidad del hecho de la agresividad y el polimorfismo de sus manifestaciones exige que su estudio sea multidisciplinario, investigado desde diferentes vértices. La agresividad la podemos enfocar como un suceso individual, por ejemplo, la personalidad de los sujetos; como un fenómeno social, por ejemplo, las subculturas de la agresividad y las asociaciones culturales; y desde un ángulo político, por ejemplo, la agresión revolucionaria, el terrorismo, la agresividad de las instituciones, la estatal, etc (p. 22).

En el plano social, el análisis debe considerar cómo las subculturas de la agresividad legitiman o desafían normas y prácticas de grupo. Las dinámicas de grupo, la cohesión, la rivalidad entre contextos culturales o comunitarios y las estructuras de legitimación de la violencia influyen en qué comportamientos se normalizan y cuáles se sancionan. Este enfoque facilita entender fenómenos como la violencia de grupo, la violencia simbólica y las leyes o prácticas institucionales que pueden favorecer o disuadir la agresión.

En la dimensión política, la agresión se analiza como fenómeno que trasciende lo individual y lo inmediato, abarcando agresión revolucionaria, terrorismo e incluso agresividad institucional o estatal. Estas manifestaciones requieren mirar a la

macroestructura: ideologías, estrategias de control social, legitimación del uso de la fuerza y políticas públicas que pueden incitar o moderar la violencia. Así, la investigación debe integrar teoría política, sociología, psicología y criminología para comprender las continuidades y rupturas entre violencia interpersonal y violencia estructural.

La complejidad descrita por Echeburúa y De Corral (2016) invita a un marco de investigación multidisciplinario, con métodos mixtos que permitan captar tanto los procesos subjetivos como las condiciones macro-sociales. Esto implica preguntar por causas, mecanismos de transformación y efectos en las víctimas y la convivencia. En síntesis, la agresión, entendida como fenómeno polimorfo y multifactorial, exige una aproximación integrada que combine análisis psíquico, dinámicas culturales y marcos políticos para comprender su origen, su sostenimiento y sus posibles vías de mitigación.

En un sentido más amplio, se asume como objetivo central del ensayo analizar como inciden las practicas restaurativas en el manejo del conflicto escolar en Colombia. Las acciones restaurativas para el manejo del conflicto escolar se presentan como un enfoque preventivo y reparador que busca reconstruir las relaciones afectadas por un conflicto, más que sancionar al estudiante infractor. Este marco prioriza la responsabilidad, la empatía y la responsabilidad colectiva, fomentando un clima escolar en el que las personas se sienten escuchadas y validadas. Su objetivo central es recuperar la conexión entre los involucrados y prevenir la repetición de conductas disruptivas.

Uso de acciones restaurativas para el manejo del conflicto escolar

ENSAYO

Un componente clave es la facilitación de conversaciones restaurativas, como las reuniones entre las partes afectadas, donde se expresan emociones, se explicitan daños y se acuerdan compromisos para reparar el daño causado. Estas dinámicas requieren normas claras, mediación adecuada y la presencia de un facilitador capacitado que asegure un ambiente seguro, equitativo y participativo para todos los actores: víctimas, agresores y comunidad educativa.

La restauración no se limita a resolver incidentes aislados; busca abordar las causas subyacentes del conflicto, como problemas de convivencia, desigualdades, situaciones de estrés o falta de habilidades sociales. Al trabajar estas dimensiones, se promueven competencias como la empatía, la gestión de emociones, la resolución pacífica de disputas y la cooperación, favoreciendo cambios conductuales sostenidos en el tiempo. Ahora bien en términos de impacto, las prácticas restaurativas pueden reducir la incidencia de medidas disciplinarias formales, disminuir la repetición de conflictos y mejorar la percepción de seguridad y justicia dentro de la escuela. Al centrarse en la reparación y la reintegración, se fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida, lo que puede traducirse en menos expulsiones y mayor permanencia educativa.

Sin embargo, la implementación eficaz exige compromiso institucional, capacitación continua y recursos adecuados. Es fundamental disponer de formadores con experiencia en mediación, protocolos claros para diferentes escenarios (violencia, acoso, conflictos entre pares) y un sistema de seguimiento que permita evaluar

resultados, ajustar prácticas y garantizar que las acciones restaurativas sean consistentes, justas y culturalmente sensibles. En tal sentido, las acciones restaurativas para el manejo del conflicto escolar proponen un modelo centrado en las personas y las relaciones, con énfasis en la reparación, el aprendizaje de habilidades socioemocionales y la construcción de una comunidad educativa más justa y participativa. Su éxito depende de una implementación sistemática, apoyo institucional y una evaluación continua que confirme su efecto transformador en la convivencia y el aprendizaje.

Desarrollo

Para la educación y la intervención, la cita propone entender al niño como un ser complejo cuyas expresiones violentas pueden estar mediadas por conflictos de satisfacción, control y gratificación. Si la agresión está ligada a la sexualidad, es relevante cuidar la educación afectivo-sexual, las fronteras, el manejo de impulsos y la regulación emocional desde etapas tempranas. Esto implica diseñar prácticas que favorezcan la comprensión de límites, la empatía y la resolución de conflictos sin daño.

La lectura freudiana, aplicada a entornos educativos, puede generar tensiones entre determinismo biológico y responsabilidad social. Por un lado, reconocer tendencias innatas; por otro, enfatizar que las estructuras familiares, escolares y culturales modulan esas tendencias. Tubert (2018) podría estar invitando a reflexionar sobre la necesidad de contextos seguros, límites claros y apoyos psicoafectivos para disminuir expresiones destructivas en las primeras etapas de desarrollo. Freud citado por Tubert (2018): “Los pequeños en todos los períodos de la historia, han demostrado rasgos de violencia, de

agresión y destrucción (...) Las manifestaciones del instinto agresivo se hallan estrechamente amalgamadas con las manifestaciones sexuales” (p. 78).

La cita presentada sitúa la violencia y la agresión en un marco ontogenético y universal, señalando que los “pequeños” muestran estos rasgos a lo largo de la historia. Esto subraya una propensión humana temprana a conflictos y dominación, que no es ajena al desarrollo psíquico infantil. Al mismo tiempo, implica que la agresión no es meramente aprendida, sino que podría tener entramamientos históricos y evolutivos que exceden la experiencia individual. La idea invita a considerar la agresión como una constelación de tendencias innatas y adaptativas en contextos de crianza y socialización.

Freud, en su marco teórico, enlaza explícitamente el instinto agresivo con el instinto sexual, sugiriendo que las manifestaciones de violencia y destrucción están entrelazadas con dinámicas libidinales. Este vínculo enfatiza que la pulsión de vida y la pulsión de muerte, o Eros y Thánatos, pueden operar conjuntamente en la conducta humana desde la infancia. En la lectura de Tubert, esta amalgama sugiere que no basta abordar la agresión desde la ética o la pedagogía, sino que hay que considerar también las energías sexuales como fuerzas que configuran la conducta.

Para la educación y la intervención, la cita propone entender al niño como un ser complejo cuyas expresiones violentas pueden estar mediadas por conflictos de satisfacción, control y gratificación. Si la agresión está ligada a la sexualidad, es relevante cuidar la educación afectivo-sexual, las fronteras, el manejo de impulsos y la regulación

emocional desde etapas tempranas. Esto implica diseñar prácticas que favorezcan la comprensión de límites, la empatía y la resolución de conflictos sin daño.

Asimismo, la cita abre espacio para discutir la dualidad entre agresión y creatividad, ya que la energía pulsional puede canalizarse hacia producciones culturales, deportivas o artísticas cuando se acompaña de contención y guía. En las prácticas pedagógicas, esto se traduce en ofrecer vías de expresión, proyectos de participación y espacios de autonomía controlada que permiten canalizar impulsos, reduciendo la violencia y fortaleciendo el sentido de agencia.

En síntesis, la afirmación de Freud citada por Tubert (2018) plantea un marco complejo: la violencia infantil no es simplemente un rasgo aislado, sino una manifestación que dialoga con la sexualidad y las dinámicas pulsionales profundas. La educación debe contemplar, de modo integral, la regulación emocional, la educación afectivo-sexual y la creatividad constructiva, para acompañar al niño en un desarrollo que minimice la destructividad y potencie recursos de pertenencia, autorregulación y empatía. Freud (1980) menciona que:

La agresividad del niño, asimismo, puede ser estimulada por el rechazo social del cual es objeto o por una simple falta de afectividad emocional, puesto que el problema de la agresividad no sólo está fuera de nosotros, en el entorno social, sino también dentro de nosotros; un peligro que aumenta en una sociedad que enseña, desde temprana edad, que las cosas no se consiguen sino por medio de una inhumana y egoísta competencia (p. 77).

Freud plantea que la agresividad del niño no emerge aislada, sino como respuesta a estímulos del entorno social y a vacíos afectivos en la crianza. El texto subraya que el rechazo social y la falta de afecto pueden activar o intensificar conductas agresivas, sugiriendo una etiología doble: intrínseca y extrínseca. De este modo, la agresión aparece como un síntoma de desorganización emocional y social, no como rasgo inherente o inevitable del individuo. Esta visión invita a mirar al niño en su contexto, donde las carencias afectivas pueden deteriorar la regulación de impulsos.

La mención de que “el problema de la agresividad no sólo está fuera de nosotros, sino también dentro de nosotros” señala una interacción constante entre biografía personal y entorno. Esto implica que las respuestas agresivas pueden estar mediadas por procesos internos como la frustración, la ansiedad y la desregulación afectiva, que se ven amplificadas por prácticas sociales que premian la competencia deshumanizada. Freud sugiere así una responsabilidad compartida: educadores, padres y la sociedad deben abordar tanto las condiciones externas como las dinámicas internas.

La crítica a una sociedad que inculca una “inhumana y egoísta competencia” funciona como diagnóstico sociopolítico. Si desde edades tempranas se privilegia la obtención de logros a cualquier costo, se incrementa el riesgo de que la agresividad se canalice como estrategia de supervivencia o de ascenso social. En este marco, la escuela y la familia deben cultivar valores alternativos, como la cooperación, la empatía y la regulación emocional, para contrarrestar estas lógicas competitivas.

Desde la perspectiva pedagógica, la cita sugiere intervenciones centradas en el apego seguro, la validación emocional y la enseñanza de habilidades de regulación afectiva. Es crucial crear ambientes educativos que reduzcan el rechazo social y promuevan la inclusión, la escucha y la expresión de necesidades sin violencia. La educación afectiva se presenta como defensa contra el crecimiento de conductas agresivas al ofrecer marcos de contención y reconocimiento.

La relación entre agresión y afecto también invita a considerar programas de intervención temprana que identifiquen señales de malestar emocional y frustración acumulada. Estas intervenciones deben combinar apoyo emocional, estrategias de resolución de conflictos y estructuras claras de disciplina que no estigmaticen al niño. El objetivo es desactivar patrones de agresión mediante la construcción de autoestima y competencia social positiva.

Ante ello, la afirmación de Freud (1980) subraya que la agresividad infantil nace en la intersección entre vulnerabilidad emocional y cultura de alta competencia. La educación debe responder con redes de contención afectiva, prácticas restaurativas y educación en valores que promuevan la cooperación. Así, se puede disminuir la propensión a la agresión al transformar tanto el entorno como las respuestas internas en vías de desarrollo más integradoras y humanas.

Por otra parte, Delors (1996): “debe iniciar la educación para una ciudadanía” (p. 34), ya que mediante la educación se “aprende a vivir juntos”, uno de los pilares de la educación para el siglo XXI, para crear “un espíritu nuevo que impulse la realización de

proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos” (p. 16). Esto exige curricularmente integrar temas de convivencia, derechos humanos, igualdad y justicia social, así como espacios para el aprendizaje socioemocional. La educación se plantea como una plataforma para disminuir desigualdades y fortalecer la cohesión social.

Este espíritu supone una cultura del conocimiento que trasciende la competencia individual y abraza la colaboración interdisciplinaria, la creatividad y la innovación ética. Es decir, la educación debe cultivar la capacidad de imaginar y construir respuestas colectivas ante desafíos complejos, como la migración, el cambio climático o la desigualdad. En el plano práctico, estas ideas requieren políticas educativas que prioricen la formación docente en ciudadanía, convivencia y mediación de conflictos. Deben implementarse metodologías participativas, aprendizaje basado en proyectos y experiencias de servicio a la comunidad. Además, se necesita una evaluación que valore competencias cívicas, empatía y capacidad de trabajar en equipo, más allá de los tradicionales exámenes.

La dimensión de la “solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos” invita a incorporar prácticas restaurativas, mediación escolar y mecanismos de resolución de disputas que sean inclusivos y no estigmaticen a las personas involucradas. Al institucionalizar estas prácticas, se favorece una cultura de paz, de responsabilidad compartida y de aprendizaje a partir de los errores, con un enfoque preventivo más que punitivo.

Por tal motivo, Delors (1996) propone que la educación del siglo XXI debe priorizar la ciudadanía activa y la convivencia armónica como elementos constitutivos del aprendizaje. Educar para vivir juntos implica desarrollar capacidades para dialogar, colaborar y construir consensos, enfrentando los conflictos con creatividad, respeto y deliberación democrática. Así, la educación transforma la diversidad en recurso y fortalece la cohesión social frente a los retos contemporáneos. Por su parte Ortega y Mora (2014) mencionan que:

La agresividad es una realidad que tiene y ha tenido fuerte repercusión en la vida de las instituciones educativas, en la de sus integrantes y en su entorno social. En las últimas décadas, periódicamente la prensa informa de este tipo de hechos en los establecimientos educacionales del país y del mundo (p. 11).

Los autores sitúan la agresividad como una realidad persistente y de alto impacto en el ámbito educativo, afectando tanto a las instituciones como a sus miembros y al entorno social. Este planteamiento reconoce que la violencia y la intimidación no son incidentes aislados, sino fenómenos estructurales que pueden comprometer la seguridad, la convivencia y la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al situar el problema en el marco de las instituciones, se abre la reflexión sobre las condiciones organizativas, culturales y pedagógicas que permiten o previenen la aparición de conductas agresivas.

La referencia a la repercusión en la vida institucional indica que la agresividad altera funciones básicas: clima escolar, relaciones entre estudiantes y docentes, gestión

Uso de acciones restaurativas para el manejo del conflicto escolar

ENSAYO

de recursos y proyectos educativos. Cuando la violencia entra en el día a día escolar, se altera la confianza necesaria para la participación y el trabajo colaborativo. Esto exige respuestas institucionales que integren prevención, detección temprana y respuestas coherentes que protejan a las víctimas y promuevan la responsabilidad de agresores, sin estigmatizarlos.

La mención de la cobertura mediática en las últimas décadas señala la relevancia social del tema y su presencia en la agenda pública. La prensa funciona como espejo y amplificador de los hechos educativos violentos, influyendo en percepciones, políticas y prácticas escolares. Este aspecto mediático subraya la necesidad de una comunicación responsable, tanto dentro de la escuela como entre la comunidad y los medios, para evitar sensacionalismos y fomentar enfoques basados en evidencia y restorative justice cuando corresponde.

En el plano pedagógico, la afirmación sugiere la urgencia de estrategias integrales que aborden la agresión desde la prevención y la intervención temprana. Esto implica formación docente en manejo de conflictos, educación socioemocional y mediación, así como programas que promuevan el respeto, la empatía y la cooperación entre alumnado. También implica espacios seguros donde denunciar y acompañar a las víctimas sin revictimización.

La dimensión social de la agresión en contextos educativos invita a considerar factores externos como la influencia familiar, las desigualdades, la violencia comunitaria y las normas culturales que se trasladan a la institución. La respuesta educativa debe

conectarse con políticas de apoyo psicoeducativo, servicios de orientación, programas de convivencia y vínculos con la comunidad para crear redes de contención y promoción de la paz. En síntesis, la cita de Ortega y Mora (2014) destaca la agresividad como realidad significativa de las instituciones educativas y su resonancia social, invitando a una acción coordinada entre prevención, intervención y comunicación responsable. Las escuelas deben convertirse en espacios que, mediante prácticas restaurativas, educación emocional y cultura de paz, reduzcan la incidencia de conductas agresivas y fortalezcan la convivencia, la seguridad y el aprendizaje de todos. Ante ello, Esquivel (2017) plantea que:

La enseñanza y aplicación de la acción Restaurativa en los centros educativos, está encaminada a reparar el daño que los problemas, agresiones y conflictos causan en las personas y en las relaciones a través de que se asuman responsabilidades y se reconozcan los errores más que culpando o castigando, y para que este tipo de manejo tenga los efectos educativos que se esperan es necesario que las familias integrantes de la comunidad educativa tengan una participación activa (p. 117).

La propuesta de la acción restaurativa se centra en reparar el daño causado por conflictos y agresiones mediante un proceso dialogado que favorece la responsabilidad individual y el reconocimiento de errores. En lugar de centrarse en el castigo, se busca restituir relaciones y restablecer la confianza entre las personas involucradas, promoviendo un aprendizaje social y emocional que fortalezca el tejido comunitario. Este

enfoque dinámico implica comprender las necesidades de las víctimas, acompañar a los infractores y facilitar acuerdos que reparen el daño sin estigmatización.

Al enfatizar la responsabilidad, la restaurativa propone que las personas implicadas asuman consecuencias de sus actos en un marco de justicia reparadora. El objetivo no es justificar conductas, sino transformar la experiencia del conflicto en una oportunidad de aprendizaje y crecimiento. En este marco, las dinámicas de grupo, las entrevistas restaurativas y las reuniones de concilio pueden convertirse en herramientas pedagógicas que clarifiquen impactos, identifiquen necesidades y definan compromisos concretos para la reparación.

La idea de reconocimiento de errores implica un proceso de autoevaluación y empatía que favorece la internalización de valores como el respeto, la reparación y la convivencia pacífica. Este aprendizaje no ocurre de forma aislada; requiere condiciones seguras, reglas claras y un clima de confianza en el que las personas se sientan escuchadas y valoradas. La práctica restaurativa así se presenta como un componente integral de la educación socioemocional, complementando contenidos académicos con habilidades para gestionar conflictos de manera no violenta.

Para que estos efectos educativos se materialicen, es crucial la participación activa de las familias y de toda la comunidad educativa. La colaboración con padres, madres, estudiantes, docentes y personal institucional posibilita la coherencia entre las normas escolares y los valores familiares, fortalece la legitimidad de los procesos restaurativos y facilita el acompañamiento fuera del aula. La participación comunitaria

facilita también la transición de prácticas restaurativas a contextos extraescolares y hogares.

La implicación de la familia facilita la continuidad de la reparación y la resolución de conflictos más allá de la intervención puntual en la escuela. Cuando las familias se comprometen con las prácticas restaurativas, se consolidan hábitos de diálogo, escucha activa y resolución pacífica de disputas en el entorno cercano. Esto reduce la probabilidad de repetición de conductas disruptivas y potencia una cultura de paz que se extiende a la vida cotidiana del alumnado.

Por tal motivo, la enseñanza y aplicación de la acción restaurativa en centros educativos persigue reparar daños y promover responsabilidades en lugar de castigos, fortaleciendo relaciones y aprendizajes socioemocionales. Para lograr efectos educativos sostenibles, es indispensable la participación activa de las familias y la comunidad educativa, que garantiza coherencia, apoyo y seguimiento de los pactos restaurativos. Así, la convivencia escolar se transforma en un aprendizaje colectivo que favorece el desarrollo integral de todas las personas involucradas.

Reflexiones Finales

La propuesta parte de la premisa de que la educación para la paz debe abarcar dimensiones prácticas como el trato, la comunicación y la participación, entre otros aspectos. Estos elementos funcionan como indicadores del clima escolar y de las relaciones entre pares, docentes y familias. Al incluir aspectos como la vestimenta o el atuendo, la información y la circulación de mensajes, se sugiere que la convivencia se

Uso de acciones restaurativas para el manejo del conflicto escolar

ENSAYO

manifiesta en prácticas cotidianas y en la forma en que nos presentamos y compartimos saberes. En este sentido, el diagnóstico del modelo educativo subyacente se vuelve una tarea analítica para orientar mejoras.

Al diagnosticar el modelo educativo subyacente, se propone observar cómo se estructuran las políticas, las prácticas y las normas en torno a la convivencia. Este proceso implica recoger evidencias sobre patrones de interacción, resolución de conflictos y mecanismos de participación de la comunidad educativa. El objetivo es identificar fortalezas y brechas para diseñar intervenciones que favorezcan un aprendizaje activo de la paz y la no violencia, en lugar de mantener prácticas que perpetúen la confrontación.

La idea de analizar y resolver conflictos enfatiza una pedagogía de la mediación, el diálogo y la negociación como herramientas centrales. La educación se plantea como un laboratorio social donde los estudiantes practican la empatía, la escucha y la búsqueda de acuerdos. Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales que son transferibles a contextos familiares, laborales y cívicos, fortaleciendo la convivencia a largo plazo.

La invitación a enfrentarse con buen ánimo a lo nuevo y desconocido apunta hacia una cultura de apertura, creatividad y adaptabilidad. Fomentar la autoafirmación y la creatividad no implica anarquía, sino una confianza en la capacidad de innovar dentro de marcos éticos y democráticos. Este componente impulsa a los individuos a proponer

soluciones, experimentar estrategias y aprender de los errores sin caer en la resignación ante la novedad.

La distinción entre educar en la obediencia a normas justas y en la desobediencia ante normas injustas remarca un principio ético central: la integridad frente a la autoridad cuando la legitimidad está en juego. Este énfasis invita a desarrollar el pensamiento crítico, la conciencia cívica y la responsabilidad moral. La convivencia se fortalece cuando los jóvenes aprenden a cuestionar y a actuar con fundamento, evitando tanto la conformidad ciega como la rebeldía destructiva.

En síntesis, una educación para la paz debe cultivar prácticas y valores que permitan diagnosticar, analizar y mejorar el modelo educativo, enfrentar conflictos con creatividad y mantener un marco de normas justas. La convivencia se cimenta en la capacidad de comunicar, participar y actuar con responsabilidad. Este enfoque busca formar personas que, al enfrentarse a lo nuevo, actúen con respeto, libertad y capacidad de transformación social.

Referencias

ÁLVAREZ, M. y BERASTEGUI, A. (2006). Educación y Familia, Educación Familiar en un Mundo en Cambio. Madrid. Universidad pontificia Comillas.

ASCORVA, P.; ARIAS, H. y GRAFF, C. (2003). La Escuela como Contexto de Contención Social y Afectiva. Revista Enfoques Educativos. N° 5. Vol 1. pp. 117-135. Disponible en: http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf [Fecha 2019 febrero].

BANDURA, A. (1977). Autoeficacia: hacia una teoría unificadora del cambio de comportamiento, Education Psychological.

BANDURA, A. (1983). Principios de Modificación de Conducta. Salamanca: Editorial Sígueme.

BANDURA, A. (1984). Teoría del Aprendizaje Social. Madrid Espasa Calpe.

BANDURA, A Y WALTERS, R. (2002). Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad. Madrid: Alianza Editorial.

BAÑÓN, A. (2010). Comunicación Destructiva y Agresividad. España: Universidad de Almeira.

BENITEZ, M (2013) Conducta agresiva en los estudiantes del nivel medio del colegio nacional Nueva Londres. Trabajo de grado de maestría no publicado. Universidad de Oviedo. Paraguay. Disponible en: <https://silo.tips/download/conducta-agresiva-en-adolescentes-del-nivel-medio-del-colegio-nacional-nueva-lond> [Fecha 2019 febrero].

BERNAL, A. (2008). Amando a tus Hijos. Canadá: Editorial Trafford.

BLANCHARD, M. y MULAS, E. (2007). Acoso Escolar. Madrid: Editorial Marcia.

CARDOZZO, J. (2010). El Bullying en la Escuela. Revista de Psicología. Volumen 12. pp. 229-248. Disponible: <https://es.scribd.com/document/269945292/El-bullying-en-el-aula> [Fecha 2019 febrero].

CARRASCO, M. (2010). Derecho Penal. [Artículo en línea]. Solicitar en <http://artículos de derecho penal>. [Fecha 2018 febrero].

CARRASCO, M. y GONZÁLEZ, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, vol. 4, núm. 2, junio-, 2006, pp. 7-38 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España

CAYCEDO, C.; GUTIÉRREZ, C.; ASENSIO, V. y DELGADO, A. (2005). Regulación Emocional y Entrenamiento en Solución de Problemas Sociales como Herramienta de Prevención para Niños de Cinco a Seis Años. *Revista Suma Psicología*, Volumen 2. N° 02. Septiembre.

CID, P.; DÍAZ, A.; PÉREZ, M. y OTROS (2008). Agresión y Violencia en la Escuela como Factor de Riesgo del Aprendizaje Escolar. *Revista Ciencias y Enfermería*. N°XVI. Volumen 3. pp. 21-30

CLAVELLINAS, R. (2010). *Manual Didáctico de Reglas de Fútbol*. España: Editorial Paidotribo.

COLOM, P.F. (2003). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.

COLMENARES, N. y MALDONADO, I. (2006). El Clima de Relaciones Interpersonales en el Aula, un Caso de Estudio. *Revista Digital Paradigma*. Volumen 27. N° 2. Maracaibo.

COLLET, P. (2008). *Lenguaje sin Palabras*. Barcelona: Editorial Robinbook.

DÍAZ, V. (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística: para médicos, odontólogos y estudiantes de ciencias de la salud*. Santiago: Editorial RIL.

ESTEVEZ, E.; JIMÉNEZ, T. y MUSITI, G. (2007). *Relaciones Entre Padres E Hijos Adolescentes*. Valenciat. Nau Libres.

FERNANDEZ (2006) "Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes"; Editorial la Muralla S.A., Madrid.

GADAMER, H. (1999) Verdad y método. Quinta edición. Ediciones Sígueme – Salamanca.

GARCÍA, M. (2010). El Docente como Mediador ante las Conductas Violentas en Niños. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología. Volumen 6. Número 2. pp. 329-335.

GAZQUEZ, J; PÉREZ, M.; CANGAS, A. Y YUSTE, N. (2007). Situación Actual y Características de la Violencia Escolar. Almenia: Editorial Universitario.

GUELL, M. (2005). Porque he Dicho Blanco sí Quería Decir Negro. Barcelona. Grao.

IAM, M.(2008). Te Amo ¿Para Siempre? New York. Simón and Schuller.

MARTÍ, G. (2005). Agresividad Infantil. Buenos Aires: Editorial Paidós.

PARCO, W. (2006). Agresividad Infantil. Lima, Perú: Universidad Nacional Federico Villarreal.

PEREDO, B. y VELASCO, J. (2010). ¿Por Qué la Apatía para Aprender y Enseñar en el Espacio y Tiempo Escolar? Revista Horizontes Educativos. Volumen 15. N° 2. 69-81. México.

POSTIGO, S; GONZÁLEZ, R.; MARTÍN, C. FERRERO, J. y MATORRAL, C. (2009). Diferencia Conductuales según Género de Convivencia Escolar. PsicoTema. Volumen 21. N° 3. pp. 453-458

PSICOLOGÍA ONLINE (2007). Condicionamiento Encubierto. [Artículo en línea]. Disponible en <http://www.psicología.blogspot.com>. [Consulta 2018, enero 10].

RAMOS, L. (2010). La agresividad de los adolescentes de educación secundaria. Trabajo de grado no publicado. Centro Chihuahuense de estudios de postgrado. México.

RAMOS, M. (2011). Agresividad y Violencia en la Escuela. México. Trillas.