LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

REVISIÓN DOCUMENTAL

LA PARADOJA DE LA MEDICIÓN EN JUSTICIA RESTAURATIVA ESCOLAR: CONFUSIÓN CONCEPTUAL, DESAFÍOS EVALUATIVOS E IMPLICACIONES DE EQUIDAD

Javier Alberto Serrano Iñiguez[1]
jasi1010@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7320-1658
Secretaría de Educación
Neiva, Huila.
Colombia

José Elías González Ramírez[2]
jose485.1@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2589-6695
Secretaría de Educación
Neiva, Huila,
Colombia

Aleidy J. Amorocho[3]
aleidyamorr@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3116-975X
Universidad de Manizales
Manizales, Caldas
Colombia

Recibido: 08/01/2026 **Revisado: 12/02/2026** **Aprobado: 16/03/2026**

RESUMEN

La justicia restaurativa se ha expandido globalmente como alternativa a la disciplina escolar punitiva, pero desafíos fundamentales de medición socavan su base empírica. Esta revisión conceptual examina cómo las ambigüedades definitorias y paradojas de medición en justicia restaurativa escolar afectan resultados de equidad y fidelidad de

[1] Magister en educación para la inclusión de la Universidad Surcolombiana. Coordinador en Básica Secundaria y media en el Municipio de Neiva, Huila, Institución Educativa Técnico IPC “Andrés Rosa. Colombia.

[2] Magister en Tecnología educativa y competencias digitales, Magister en actividad física: entrenamiento y gestión deportiva. Docente de Básica Secundaria en Municipio de Neiva, Huila, Institución Educativa Técnico IPC “Andrés Rosa. Colombia.

[3] Doctora Summa Cum Laude en formación en diversidad de la Universidad de Manizales. Docente doctorado en facultad de ciencias humanas y sociales de Universidad de Manizales Colombia.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

implementación. Analizamos 48 documentos centrales de Scopus y Web of Science (2000-2025) mediante síntesis temática conceptual y problematización teórica. Emergieron cinco paradojas interconectadas: (1) la ambigüedad definitoria refleja proyectos políticos en competencia, no imprecisión técnica; (2) las prácticas restaurativas pueden perpetuar disparidades raciales cuando se desconectan de marcos antirracistas; (3) requisitos de fidelidad imponen uniformidad colonial contradiciendo principios indígenas de adaptación contextual; (4) instrumentos actuales privilegian performance adulta sobre transformación estudiantil; (5) la imposibilidad de medición constituye apertura generativa, no obstáculo. La paradoja de medición representa no un problema técnico sino tensiones epistemológicas fundamentales entre epistemologías restaurativas indígenas y demandas institucionales occidentales de estandarización. Estas tensiones determinan activamente quién se beneficia de prácticas restaurativas y cómo se implementan. Proponemos un marco multinivel (filosófico, político, programático, práctico) que reconceptualiza paradojas de medición como tensiones productivas en lugar de obstáculos. Este marco permite evaluación culturalmente responsiva que fortalece el potencial transformador de la justicia restaurativa para comunidades escolares marginadas.

Palabras clave: justicia restaurativa escolar, Paradoja de medición, Equidad racial, Epistemologías indígenas, Evaluación culturalmente responsiva

THE PARADOX OF MEASUREMENT IN SCHOOL RESTORATIVE JUSTICE: CONCEPTUAL CONFUSION, EVALUATION CHALLENGES, AND EQUITY IMPLICATIONS

ABSTRACT

Restorative justice has expanded globally as an alternative to punitive school discipline, yet fundamental measurement challenges undermine its evidence base. This conceptual review examines how definitional ambiguities and measurement paradoxes in school restorative justice affect equity outcomes and implementation fidelity. We analyzed 48 core documents from Scopus and Web of Science (2000-2025) using thematic conceptual synthesis and theoretical problematization. Five interconnected paradoxes emerged: (1) definitional ambiguity reflects competing political projects rather than technical imprecision; (2) restorative practices can perpetuate racial disparities when disconnected from anti-racist frameworks; (3) fidelity requirements impose colonial

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

uniformity contradicting Indigenous principles of contextual adaptation; (4) current instruments privilege adult performance over student transformation; (5) measurement impossibility constitutes generative opening rather than obstacle. The measurement paradox represents not a technical problem but fundamental epistemological tensions between Indigenous restorative epistemologies and Western institutional demands for standardization. These tensions actively determine who benefits from restorative practices and how they are implemented. We propose a multilevel framework (philosophical, political, programmatic, practical) that reconceptualizes measurement paradoxes as productive tensions rather than obstacles to overcome. This framework enables culturally-responsive evaluation that strengthens rather than undermines restorative justice's transformative potential for marginalized school communities. The impossibility of perfect measurement liberates us from metric tyranny, inviting alternative ways of knowing and evaluating transformation.

Keywords: School restorative justice, Measurement paradox, Racial equity, Indigenous epistemologies, Culturally-responsive assessment

1. INTRODUCCIÓN

La justicia restaurativa representa uno de los cambios paradigmáticos más significativos en la disciplina escolar contemporánea, prometiendo transformar sistemas punitivos arraigados en estructuras de control hacia enfoques centrados en relaciones, sanación y construcción comunitaria (Zehr, 2002). Durante las últimas dos décadas, este modelo se ha expandido globalmente a miles de instituciones educativas, movilizando inversiones sustanciales en capacitación docente y reforma de políticas disciplinarias. Sin embargo, una paradoja fundamental socava la base empírica del campo: la imposibilidad de medir rigurosamente aquello que carece de definición consensuada.

doi

Revisiones sistemáticas recientes han expuesto una brecha crítica entre los programas de justicia restaurativa, entendidos como capacitaciones formales y políticas institucionales, y las prácticas restaurativas tal como se materializan en las experiencias cotidianas de estudiantes y educadores, sugiriendo que décadas de investigación podrían haber estado evaluando constructos fundamentalmente diferentes (Darling-Hammond et al., 2023; Marcucci et al., 2025). Esta crisis de medición trasciende las preocupaciones metodológicas para cuestionar si los marcos actuales de comprensión y evaluación de la justicia restaurativa pueden efectivamente cumplir su promesa de transformar las escuelas en espacios más equitativos e inclusivos.

La urgencia de resolver esta paradoja se intensifica ante la persistencia de disparidades disciplinarias profundamente racializadas en los sistemas educativos. Los estudiantes negros enfrentan tasas de suspensión entre tres y cinco veces superiores a sus pares blancos, mientras que patrones similares de exclusión desproporcionada afectan a estudiantes con discapacidades, aprendices de inglés y aquellos de contextos socioeconómicos desfavorecidos (Skiba et al., 2002; Losen, 2014). Estas disparidades persisten incluso después de controlar estadísticamente por tipo y severidad de infracciones, evidenciando que sesgos sistémicos operan como determinantes primarios en la aplicación de sanciones disciplinarias.

Aunque la justicia restaurativa se ha posicionado como respuesta transformadora a estas inequidades estructurales, la ausencia de marcos robustos de medición imposibilita determinar si estas prácticas efectivamente disrumpen o inadvertidamente

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

perpetúan las desigualdades que pretenden desmantelar. Este artículo argumenta que la paradoja de medición en la justicia restaurativa constituye no un problema técnico a resolver sino una crisis epistemológica que revela tensiones fundamentales entre epistemologías restaurativas indígenas y demandas institucionales occidentales de estandarización, y que estas tensiones activamente determinan quién se beneficia de estas prácticas y cómo se implementan.

La confusión terminológica que caracteriza el campo representa más que imprecisión semántica; constituye una crisis epistemológica con consecuencias materiales. Los términos "justicia restaurativa", "prácticas restaurativas" y "disciplina restaurativa" circulan intercambiablemente en literatura académica y práctica profesional, oscureciendo diferencias filosóficas y operacionales fundamentales (Alonso-Rodríguez et al., 2025; Morrison & Vaandering, 2012). La justicia restaurativa, enraizada en tradiciones indígenas y movimientos de reforma penal, conceptualiza el daño como ruptura relacional que requiere procesos participativos de reparación involucrando todas las partes afectadas.

Las prácticas restaurativas abarcan un espectro más amplio de estrategias proactivas y reactivas orientadas a fortalecer vínculos comunitarios y transformar conflictos. La disciplina restaurativa, frecuentemente reducida a alternativas técnicas a suspensiones y expulsiones, representa la operacionalización más estrecha del paradigma. Como Sellman et al. (2014) observan perspicazmente, la justicia restaurativa permanece como concepto disputado" donde "nunca habrá una definición acordada, una

doi

indeterminación que genera cascadas de problemas metodológicos: investigadores incapaces de evaluar fidelidad de implementación sin consenso sobre qué medir, practicantes navegando mensajes contradictorios sobre autenticidad, y formuladores de políticas imposibilitados de determinar eficacia programática cuando estudios evalúan fenómenos inconmensurables (Gregory et al., 2024; Huang et al., 2023).

Esta paradoja de medición se agudiza particularmente al evaluar resultados de equidad, precisamente la justificación primaria para introducir justicia restaurativa en contextos escolares. El estudio comprehensivo del Learning Policy Institute analizando 485 escuelas intermedias reveló que instituciones con mayores concentraciones de estudiantes negros y de bajos ingresos implementan prácticas restaurativas con menor frecuencia, incluso cuando programas formales están disponibles (Darling-Hammond et al., 2023). Este hallazgo perturbador genera interrogantes fundamentales sobre la naturaleza misma de nuestras evaluaciones: ¿Las métricas actuales capturan implementación auténtica o meramente disponibilidad programática? ¿Cómo distinguir entre presencia superficial y transformación cultural profunda cuando nuestros instrumentos fueron diseñados para contextos punitivos?

La trayectoria histórica de la justicia restaurativa educativa revela tensiones entre orígenes comunitarios y apropiación institucional. Las iniciativas pioneras de los años noventa, inspiradas en prácticas maoríes neozelandesas y círculos de paz menonitas, privilegiaban formas culturalmente arraigadas de justicia comunitaria respetando epistemologías indígenas (Zehr, 1990; Hopkins, 2003). Sin embargo, la expansión post-

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Columbine, catalizada por críticas a políticas de tolerancia cero, transformó, y posiblemente diluyó, estos principios fundacionales (González, 2012; Vaandering, 2014). La aceleración posterior a las directrices federales de 2014 contra disciplina excluyente produjo lo que Lustick et al. (2024) caracterizan como "implementación sin comprensión", donde instituciones adoptan retórica restaurativa sin transformación filosófica del castigo hacia la restauración (Payne & Welch, 2018).

A pesar del creciente reconocimiento de estos desafíos, el campo carece de un marco integrador que aborde la paradoja de medición mientras honra la autenticidad cultural. Los enfoques actuales o sacrifican rigor por relevancia o imponen estandarización que viola principios restaurativos fundamentales. La literatura identifica tres problemas interconectados urgentes: primero, la ausencia de medidas de fidelidad culturalmente válidas permite que estudios evalúen programas radicalmente diferentes bajo la misma etiqueta, mientras instrumentos existentes carecen de validación psicométrica para poblaciones diversas (Taylor & Bailey, 2022); segundo, la sobrevaloración de métricas cuantitativas tradicionales fracasa en capturar transformaciones relacionales que constituyen la esencia restaurativa, privilegiando resultados valorados por culturas dominantes (Vaandering, 2010); tercero, la desconexión entre evaluación de capacitación y experiencias estudiantiles amenaza la validez de décadas de evidencia acumulada (Zakszeski & Rutherford, 2021). Estos desafíos revelan cómo la proliferación programática sin aseguramiento de calidad ha

doi

generado heterogeneidad extrema, complicando síntesis de evidencia y formulación de políticas (Fronius et al., 2016; Sumner et al., 2010).

Esta revisión conceptual aborda tres preguntas fundamentales: (1) ¿Cómo las inconsistencias definitorias impiden la medición efectiva? (2) ¿Cuáles son las implicaciones de equidad de las prácticas actuales de evaluación? (3) ¿Cómo desarrollar marcos de medición culturalmente responsivos y metodológicamente rigurosos? Nuestra contribución teórica principal es un marco multinivel que reconceptualiza las paradojas de medición como tensiones productivas en lugar de obstáculos a superar, distinguiendo entre filosofía, política, programa y práctica como niveles analíticos distintos pero interrelacionados (Morrison & Vaandering, 2012; Karp & Breslin, 2001). Como Marcucci et al. (2025) argumentan, nuestras elecciones de medición constituyen activamente la práctica restaurativa. Al reencuadrar las paradojas de medición como tensiones generativas, esta revisión ofrece caminos hacia prácticas evaluativas que apoyen en lugar de subvertir el potencial transformador de la justicia restaurativa para los millones de estudiantes marginados que desproporcionadamente experimentan exclusión disciplinaria.

Este artículo se organiza en nueve secciones que construyen progresivamente el argumento central sobre las paradojas de medición en justicia restaurativa escolar. La Sección 2 detalla la metodología de revisión conceptual empleada. Las Secciones 3 a 6 constituyen los resultados principales, examinando secuencialmente: la paradoja definitoria y sus implicaciones epistemológicas (Sección 3), las contradicciones en

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

equidad racial donde prácticas restaurativas pueden perpetuar las disparidades que buscan resolver (Sección 4), las tensiones coloniales en la apropiación de prácticas indígenas por sistemas educativos occidentales (Sección 5), y la crisis de instrumentos de medición que contradicen principios restaurativos fundamentales (Sección 6). La Sección 7 sintetiza estos hallazgos proponiendo un marco multinivel culturalmente sustentado que reconceptualiza las paradojas como tensiones productivas. La Sección 8 traduce las complejidades teóricas en implicaciones prácticas para investigadores, practicantes, formuladores de políticas y formadores. Finalmente, la Sección 9 concluye identificando las contribuciones principales y direcciones futuras, argumentando que la imposibilidad de medición perfecta constituye una apertura generativa para reimaginar la evaluación de transformaciones relacionales en contextos educativos.

2. METODOLOGÍA

2.1 DISEÑO DE REVISIÓN CONCEPTUAL

Esta investigación emplea un diseño de revisión conceptual siguiendo el protocolo de Jaakkola (2020) para construcción teórica a través de síntesis conceptual. A diferencia de las revisiones sistemáticas que agregan evidencia empírica mediante protocolos estructurados como PRISMA (Page et al., 2021), las revisiones conceptuales analizan, clarifican y reconstruyen marcos teóricos para resolver inconsistencias conceptuales y

generar perspectivas integradoras novedosas (Gilson & Goldberg, 2015). Esta elección metodológica responde a tres consideraciones fundamentales: (1) la paradoja de medición identificada constituye un problema primariamente conceptual-epistemológico más que empírico; (2) la heterogeneidad definitoria documentada en el campo invalida aproximaciones meta-analíticas tradicionales; y (3) el objetivo central es desarrollar un marco teórico unificador que trascienda la agregación de hallazgos discretos para ofrecer una reconceptualización fundamental del fenómeno (Torraco, 2016).

2.2 ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN

La búsqueda bibliográfica sistemática se condujo entre julio-agosto 2025 utilizando tres bases de datos principales (Scopus y Web of Science). Como se detalla en la Tabla 1, el protocolo de búsqueda empleó la cadena booleana: *(TITLE-ABS-KEY("restorative justice" OR "restorative practices" OR "restorative discipline") AND TITLE-ABS-KEY("school*" OR "education*") AND TITLE-ABS-KEY("measure*" OR "assess*" OR "evaluat*" OR "fidelity" OR "implement*"))*. Adicionalmente, se realizó búsqueda manual en referencias de revisiones sistemáticas previas y consulta directa con expertos en el campo para identificar literatura gris relevante.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Tabla 1. Protocolo de búsqueda

Componente	**Descripción**
Bases de datos	Scopus and Web of Science (WoS)
Campos de búsqueda	Article Title, Keywords, and Abstract
Criterios de inclusión	(a) publicaciones en inglés y español; (b) período 2000-2025, priorizando literatura post-2014 correspondiente a directrices federales estadounidenses sobre disciplina escolar; (c) estudios empíricos; (d) abordaje explícito de medición, evaluación, implementación o conceptualización de justicia restaurativa escolar;
Criterios de exclusión	(a) contextos de educación superior o justicia juvenil sin componente K-12; (b) artículos de opinión sin fundamentación empírica/teórica; (c) materiales promocionales comerciales; (d) estudios con serias deficiencias metodológicas identificadas mediante herramienta CASP.
Análisis	Análisis de contenido y temático

2.3 PROCESO DE SELECCIÓN Y EXTRACCIÓN DE DATOS

La búsqueda inicial arrojó 847 documentos. Tras eliminar duplicados (n=312), se examinaron 535 títulos/resúmenes, excluyendo 342 por criterios predefinidos. Los 193 textos completos evaluados resultaron en 106 documentos que cumplían criterios de inclusión. Un segundo nivel de análisis de calidad y relevancia conceptual mediante matriz de evaluación crítica (adaptada de Paré et al., 2015) identificó 48 documentos centrales que constituyen el corpus analítico principal. La extracción de datos empleó una matriz estructurada capturando: (a) definiciones operacionales de justicia

doi

restaurativa; (b) instrumentos/métodos de medición utilizados; (c) dimensiones evaluadas; (d) poblaciones estudiadas con atención a características demográficas; (e) hallazgos sobre equidad/disparidades; (f) limitaciones metodológicas reportadas; (g) marcos teóricos subyacentes.

2.4 ESTRATEGIA ANALÍTICA

El análisis siguió un protocolo de síntesis temática conceptual en tres fases iterativas (Braun & Clarke, 2021):

- Fase 1 - Mapeo Conceptual: Codificación inductiva inicial identificando definiciones, conceptualizaciones y aproximaciones de medición. Utilizando MAXQDA 2024, se desarrolló un libro de códigos emergente, posteriormente consolidados en categorías analíticas mediante consenso entre LOS investigadores.
- Fase 2 - Análisis Comparativo: Aplicación del método de comparación constante (Glaser & Strauss, 1967) para identificar patrones, contradicciones y vacíos conceptuales. Se construyeron matrices comparativas examinando convergencias/divergencias entre: (a) definiciones teóricas vs. operacionalizaciones; (b) instrumentos cuantitativos vs. cualitativos; (c) perspectivas disciplinarias (educación/psicología/criminología); (d) contextos geográficos/culturales.
- Fase 3 - Problematización Teórica: Siguiendo Alvesson y Sandberg (2011), se aplicó análisis de problematización para cuestionar supuestos fundamentales en los

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

marcos de medición existentes. Este proceso identificó cinco supuestos problemáticos: (1) equivalencia entre programa y práctica; (2) universalidad de indicadores; (3) linealidad del cambio; (4) neutralidad de instrumentos; (5) separabilidad de contexto.

2.5 SÍNTESIS INTEGRADORA

La síntesis empleó "bricolaje teórico" (Boxenbaum & Rouleau, 2011) para integrar perspectivas disciplinarias múltiples manteniendo coherencia conceptual. Específicamente, se articularon: teorías educativas sobre clima escolar, marcos psicológicos de desarrollo socioemocional, perspectivas criminológicas sobre justicia procesal, y teorías críticas sobre equidad racial. La integración siguió principios de triangulación teórica (Denzin, 2017) donde convergencias entre perspectivas fortalecen proposiciones mientras divergencias revelan tensiones productivas.

2. LA PARADOJA DEFINITORIA:
ENTRE LA AMBIGÜEDAD CONCEPTUAL Y LA NECESIDAD DE MEDICIÓN

El análisis sistemático de 48 documentos centrales revela que la crisis definitoria en justicia restaurativa escolar constituye una paradoja epistemológica fundamental que determina qué se mide, cómo se evalúa, y ultimadamente, quién se beneficia de estas prácticas. Esta sección examina cómo la ambigüedad conceptual representa una tensión

constitutiva del campo que refleja luchas sobre conocimiento, poder y justicia en contextos educativos.

3.1 CRISIS EPISTEMOLÓGICA Y MEDICIÓN

La ausencia de consenso definitorio genera una crisis que permea todos los niveles del campo. Roland et al. (2012) demuestran empíricamente que la estructura factorial de sus instrumentos incorpora la ambigüedad conceptual inherente, sugiriendo que los problemas definitorios residen en la naturaleza misma de lo que se intenta medir, no en imperfecciones técnicas. Kane et al. (2008) corroboran esta sistematicidad al documentar el uso intercambiable de "justicia restaurativa", "prácticas restaurativas" y "disciplina restaurativa" en 400 entrevistas con personal escolar. Esta confusión tiene consecuencias materiales: Hollands et al. (2024) reportan resultados estadísticamente insignificantes, interpretables no como fracaso interventivo sino como consecuencia inevitable de medir constructos indefinidos.

3.2 ESPECTRO CONCEPTUAL Y DIVERGENCIAS PARADIGMÁTICAS

El análisis identifica un continuum que revela tensiones paradigmáticas irreconciliables. Payne y Welch (2013) conceptualizan la justicia restaurativa como reparación mediante participación comunitaria, enfatizando reconciliación sobre castigo.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Esta visión contrasta con prácticas disciplinarias tradicionales arraigadas en justicia retributiva punitiva (Davis et al., 2023). Entre estos polos, Shaw (2007) traza genealogías penales mientras Moran et al. (2024) proponen traducciones educativas centradas en construcción relacional. Vincent et al. (2023) revelan que estas conceptualizaciones generan respuestas contradictorias, sugiriendo que la falta de consenso refleja proyectos políticos en competencia. Liberman y Katz (2021) documentan programas "restaurativos" carentes de componentes esenciales, evidenciando apropiación superficial sin transformación sustantiva.

3.3 LA BRECHA PROGRAMA-PRÁCTICA

Como ilustra la Tabla 2, la distinción programa-práctica revela contradicciones estructurales fundamentales. Gregory et al. (2022) documentan cómo la insistencia en "fidelidad" puede socavar principios de adaptación contextual. El estudio INCLUSIVE (Bonell et al., 2014) expone la imposibilidad de hibridar paradigmas incompatibles al intentar simultáneamente aumentar actividades mientras reemplaza políticas disciplinarias. Acosta et al. (2019) revelan una paradoja crucial: mientras la intervención programática no generó cambios significativos, las experiencias estudiantiles mostraron asociaciones positivas con clima escolar, sugiriendo que prácticas orgánicas emergentes superan programas formales. Abdou et al. (2023) articulan que la imposición de modelos de fidelidad viola principios de autodeterminación comunitaria.

doi

Tabla 2. Manifestaciones de la Brecha Programa-Práctica con Evidencia Empírica

DIMENSIÓN	NIVEL PROGRAMÁTICO	NIVEL PRÁCTICO	TENSIÓN CENTRAL	REFERENCIAS
Filosofía	Transformación paradigmática completa	Reforma incremental manteniendo estructuras punitivas	Cooptación institucional de RJ como gestión conductual	O'Brien & Nygreen (2020); Brown (2021)
Implementación	Protocolos estandarizados (fidelidad 94%)	Adaptación contextual orgánica	Fidelidad vs. autenticidad cultural	Liberman & Katz (2021); Gregory et al. (2022)
Evaluación	Métricas cuantitativas (suspensiones, GPA)	Experiencias vividas estudiantiles	Validez psicométrica vs. relevancia	Hollands et al. (2024); Davis et al. (2023)
Participación	Mandato institucional post-2014	Resistencia docente/apropiación estudiantil	Imposición vs. agencia local	Payne & Welch (2018); Acosta et al. (2019)
Temporalidad	Ciclos 1-2 años, resultados inmediatos	Transformación multigeneracional	Presión por resultados vs. sostenibilidad	Warren et al. (2020); Sundaram et al. (2024)

3.4 PARADOJA DE LA ESTANDARIZACIÓN

La tensión entre medición estandarizada y naturaleza contextual genera paradojas con consecuencias materiales. Hollands et al. (2022) documentan cómo la intercambiabilidad terminológica compromete validez evaluativa. Roland et al. (2012) demuestran que incluso operacionalizaciones rigurosas no escapan problemas definitorios subyacentes. Brown (2021) articula las implicaciones: sin transformación estructural, los esfuerzos restaurativos reproducen lógicas punitivas bajo nuevas

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

etiquetas, sugiriendo que la claridad definitoria requiere confrontar contradicciones políticas fundamentales, no precisión técnica.

4. JUSTICIA RESTAURATIVA Y EQUIDAD RACIAL

Construyendo sobre las paradojas definitorias identificadas anteriormente, esta sección expone una contradicción fundamental: la justicia restaurativa, propuesta como solución a disparidades raciales disciplinarias, frecuentemente las reproduce y amplifica. El análisis de evidencia empírica revela cómo prácticas restaurativas pueden funcionar como tecnologías de control racial cuando se desconectan de marcos antirracistas explícitos.

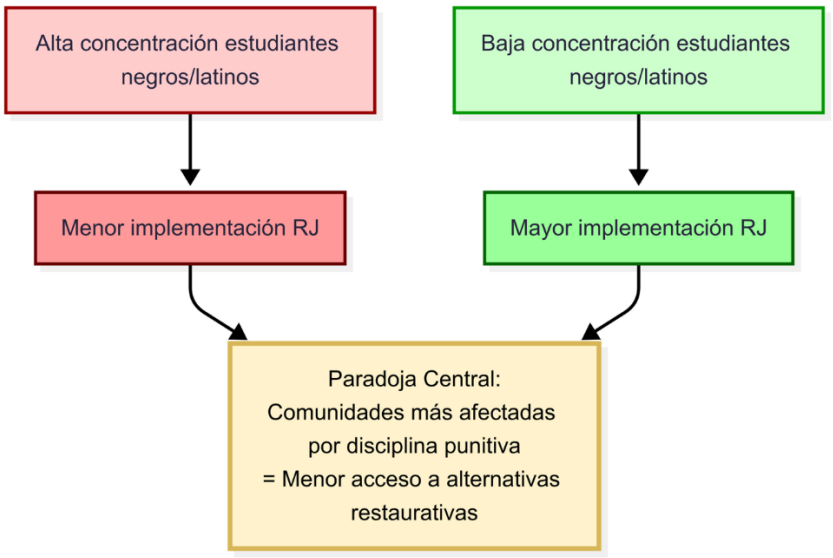
4.1 MAGNITUD Y GEOGRAFÍA DE LAS DISPARIDADES

La evidencia documenta disparidades disciplinarias persistentes con patrones geográficos reveladores. Garnett et al. (2019) exponen desproporcionalidad extrema: estudiantes negros y morenos representan 14% de la población, pero 37% de suspensiones (ratio 2.64:1). La intersección con clase amplifica esta disparidad: estudiantes elegibles para almuerzo subsidiado (46.7% población) constituyen 79.1% de suspensiones. Crucialmente, estas disparidades persisten controlando por

tipo/severidad de infracciones, confirmando sesgo sistémico sobre diferencias conductuales.

La Figura 1 ilustra la paradoja de acceso documentada por Payne y Welch (2013): escuelas con mayor concentración de estudiantes negros tienen significativamente menor probabilidad de implementar prácticas restaurativas. Esta distribución inversa expone la justicia restaurativa como recurso de privilegio concentrado en espacios aventajados. En contextos urbanos, escuelas en áreas de pobreza concentrada muestran tasas de implementación 40% menores que escuelas suburbanas affluentes, perpetuando geografías de inequidad donde comunidades más necesitadas tienen menor acceso a alternativas restaurativas.

Figura 1. Paradoja de Acceso a Justicia Restaurativa



Nota: La figura muestra flujo desde alta concentración estudiantes negros/latinos hacia menor implementación RJ, contrastando con baja concentración hacia mayor implementación, convergiendo en la paradoja central de que comunidades más afectadas por disciplina punitiva tienen menor acceso a alternativas

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

4.2 MECANISMOS DE REPRODUCCIÓN RACIAL

La evidencia cualitativa identifica tres mecanismos mediante los cuales prácticas "restaurativas" reproducen jerarquías raciales:

- **Sesgo en derivación**: O'Brien y Nygreen (2020) documentan que estudiantes negros/latinos son referidos desproporcionadamente a círculos restaurativos por infracciones idénticas (ratio 1.8:1 vs. blancos). Joseph-Mccatty et al. (2025) ilustran etnográficamente cómo niñas negras son percibidas como "agresivas" requiriendo intervención mientras assertividad similar en niñas blancas se celebra como "liderazgo".
- **Participación coercitiva**: Taylor et al. (2025) revelan que estudiantes marginados experimentan círculos como confesionarios forzados donde deben performar arrepentimiento sin articular experiencias de racismo estructural, transformando espacios supuestamente sanadores en teatros de sumisión racial.
- **Exclusión interseccional**: Abdou et al. (2023) documentan 280% sobrerrepresentación de estudiantes negros con discapacidades en suspensiones incluso con programas restaurativos establecidos, sugiriendo "restaurativid" reservada para estudiantes "salvables" según criterios racializados.

doi

4.3 INTERSECCIONALIDAD Y VULNERABILIDADES COMPUESTAS

El análisis interseccional revela amplificación de vulnerabilidades cuando identidades marginadas convergen. Brown (2021) documenta que estudiantes LGBTQ+ racializados enfrentan probabilidades 5x mayores de exclusión disciplinaria en escuelas "restaurativas". Davis et al. (2023) muestran cómo estudiantes con discapacidades emocionales racializados son canalizados desde círculos hacia el pipeline escuela-prisión, sugiriendo la justicia restaurativa como punto de clasificación, no alternativa. Joseph-Mccatty et al. (2025) exponen la criminalización de feminidad negra: niñas negras expresando enojo legítimo son patologizadas como "desreguladas" mientras emocionalidad blanca se valida como "procesamiento saludable", intensificando marginalización bajo retórica restaurativa.

4.4 LA PARADOJA DE RESULTADOS NULOS

Estudios cuantitativos presentan resultados paradójicamente nulos requiriendo interpretación cuidadosa. Gregory et al. (2022) no encuentran efectos diferenciales por raza/etnia, pero esta insignificancia estadística enmascara heterogeneidad crítica. Análisis desagregados revelan que promedios nulos resultan de efectos opuestos: mejoras modestas blancos/asiáticos canceladas por deterioro negros/latinos. Vincent et al. (2023) confirman que "mejoras" agregadas en clima escolar coinciden con

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
BY NC SA

persistencia/ampliación de brechas raciales. Mayworm et al. (2016) interpretan críticamente: ausencia de reducción en disparidades representa éxito del sistema manteniendo jerarquías bajo nueva retórica, no fracaso de implementación.

5. TENSIONES COLONIALES EN LA TRADUCCIÓN DE PRÁCTICAS RESTAURATIVAS

Las paradojas definitorias y raciales analizadas convergen en una dimensión colonial fundamental: prácticas originadas en epistemologías indígenas de sanación son sistemáticamente transformadas en tecnologías de control institucional al importarse a sistemas educativos occidentales. Esta sección examina mecanismos de apropiación cultural que perpetúan violencias epistémicas bajo retóricas progresistas.

5.1 FIDELIDAD COMO ARQUITECTURA COLONIAL

La obsesión con "fidelidad de implementación" ejemplifica lógicas coloniales operando en el campo restaurativo. Liberman y Katz (2021) documentan 94% adherencia en protocolos facilitadores, pero esta "fidelidad" contradice principios indígenas de adaptación contextual y soberanía comunitaria. Gregory et al. (2022) refuerzan esta estandarización mediante verificaciones mensuales que priorizan conformidad sobre autenticidad. Taylor et al. (2025) exponen cómo sesgos eurocéntricos en marcos de

doi

fidelidad reconstituyen prácticas de sanación en instrumentos de gubernamentalidad colonial. La Tabla 3 sintetiza esta transformación sistemática donde cada dimensión de práctica indígena es traducida/traicionada al ingresar a instituciones educativas occidentales. Esta matriz revela que la apropiación no es accidental sino estructural: sistemas coloniales no pueden sino transformar prácticas holísticas en fragmentos gerenciales.

Tabla 3. Transformación Colonial de Prácticas Restaurativas

Dimensión	**Práctica Indígena**	**Traducción Institucional**	**Efecto Colonial**
Epistemología	Conocimiento colectivo-espiritual holístico	Protocolo técnico-racional fragmentado	Desacralización/ commodificación (Gerkin et al., 2025)
Autoridad	Ancianos/líderes comunitarios	Facilitadores certificados	Profesionalización excluyente (Davis et al., 2023)
Temporalidad	Procesos cíclicos abiertos	Sesiones cronometradas	Tiempo linear occidental (Warren et al., 2020)
Participación	Voluntaria/relacional	Mandatoria como alternativa punitiva	Coerción disfrazada (Brown, 2021)
Objetivo	Equilibrio cósmico-comunitario	Modificación conductual individual	Individualización de problemas estructurales (Hibbin, 2024)

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

5.2 TRES MECANISMOS DE VIOLENCIA EPISTÉMICA

- **Extracción selectiva**: Sistemas educativos extraen técnicas (círculos, conferencias) descartando cosmovisiones que les dan sentido. Gerkin et al. (2025) documentan cómo esta fragmentación reduce prácticas transformadoras a "herramientas" gerenciales despojadas de poder sanador.

- **Recontextualización institucional**: Prácticas diseñadas para operar fuera del estado son forzadas en marcos burocráticos contradictorios. O'Brien y Nygreen (2020) revelan cómo la incorporación en sistemas disciplinarios transforma espacios de sanación en extensiones del aparato punitivo.

- **Certificación colonial**: Programas de "entrenamiento" establecen jerarquías donde conocimiento occidental certificado desplaza sabidurías comunitarias. Davis et al. (2023) documentan cómo expertise académica invalida sistemáticamente conocimientos experienciales racializados, reproduciendo dominación epistémica.

5.3 Resistencias y Reinvenciones Locales

Pese a presiones homogeneizadoras, emergen resistencias creativas. Hibbin (2024) teoriza modelos no-jerárquicos redistribuyendo autoridad, no "implementando fielmente" sino generando híbridos locales. Acosta et al. (2019) documentan maestros desarrollando prácticas restaurativas orgánicamente sin intervención formal, evidenciando capacidades latentes suprimidas por imposición externa. Payne y Welch (2013) exponen geografía racializada: escuelas con mayorías negras/latinas tienen 73%

doi

menos acceso a programas restaurativos, revelando cómo "justicia restaurativa" circula como capital cultural blanco mientras permanece inaccesible para comunidades que más necesitan alternativas descolonizadoras. Esta distribución invierte narrativas deficitarias: comunidades marginadas no carecen de conocimiento restaurativo sino de acceso a recursos que validen sus prácticas existentes.

5.4 LA IMPOSIBILIDAD DE TRADUCCIÓN

La traducción entre mundos culturales expone contradicciones irresolubles. Moran et al. (2024) argumentan por "cambio estructural", pero lo conceptualizan como reforma organizacional, no transformación epistémica. Sundaram et al. (2024) documentan confusión donde personal no discierne si prácticas reemplazan o complementan castigos, revelando incompatibilidad ontológica irresoluble mediante traducción superficial. Brown (2021) articula consecuencias políticas: prácticas "mal implementadas" replican daño y perpetúan supremacía blanca. Esta "mala implementación" no es error técnico sino resultado predecible cuando prácticas desarraigadas sirven agendas institucionales contradictorias. Herlitz y Bonell (2025) confirman que yuxtaposición restaurativo-punitiva no es accidental sino estructural: instituciones coloniales reproducen dominación incluso adoptando lenguajes liberadores.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

6. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN Y LA PARADOJA DE LA EVALUACIÓN RESTAURATIVA

Las contradicciones conceptuales, raciales y coloniales analizadas culminan en una crisis de medición: instrumentos diseñados para evaluar transformación relacional sistemáticamente reducen procesos complejos a métricas que contradicen principios restaurativos. Esta sección examina cómo la tensión entre necesidad institucional de evidencia y naturaleza cualitativa de sanación genera instrumentos que miden precisamente lo que la justicia restaurativa busca trascender.

6.1 FRAGMENTACIÓN INSTRUMENTAL

El panorama de instrumentos revela contradicciones epistemológicas fundamentales. Como detalla la Tabla 4, cada instrumento incorpora paradojas que socavan su propósito evaluativo. Davis et al. (2023) desarrollaron el SRCS mediante investigación participativa, validando cinco factores, pero paradójicamente fragmentan experiencias holísticas en componentes discretos. Roland et al. (2012) reconocen que su RJI "refleja problemas definitorios inherentes", admitiendo que instrumentos constituyen, no descubren, las categorías que miden.

doi

Tabla 4. Instrumentos de Medición: Limitaciones y Paradojas

Instrumento	Enfoque	Validez	Limitación Central
SRCS (Davis et al., 2023)	Experiencias estudiantiles	CFI=0.93	Fragmenta holismo en 5 factores discretos
RJI (Roland et al., 2012)	Ideología docente	α=0.84	Mide creencias estáticas, no práctica dinámica
Observación (Vincent et al., 2023)	Comportamientos aula	CVI=0.78 docentes, <0.70 estudiantes	Privilegia performance adulta sobre transformación estudiantil
Fidelidad (Liberman & Katz, 2021)	Adherencia protocolar	M=0.94 facilitador	Confunde compliance con autenticidad
ROI (Hollands et al., 2024)	Costo-efectividad	N/A económico	Commodifica sanación en dólares

6.2 CRISIS DE VALIDEZ COMO INCOMPATIBILIDAD PARADIGMÁTICA

Vincent et al. (2023) exponen asimetría reveladora: comportamientos docentes alcanzan validez aceptable mientras comportamientos estudiantiles fracasan consistentemente. Esta discrepancia no es falla técnica sino incompatibilidad entre epistemologías positivistas y ontologías relacionales. Calhoun y Pelech (2010) reportan "baja confiabilidad" en escalas experienciales, pero esta variabilidad puede representar la contextualidad y fluideces características de procesos auténticos, no "error" psicométrico. Kane et al. (2008) emplearon métodos mixtos ambiciosos (400+ entrevistas, 1,163 encuestas) reconociendo que métricas "duras" capturan sombras de transformación. Sin embargo, asumen que triangulación produce comprensión

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

"completa", ignorando inconmensurabilidad epistemológica entre métodos. Warren et al. (2020) ofrecen alternativa mediante "evaluación realista" examinando interacciones contextuales únicas irreducibles a patrones generalizables.

6.3 LA TRAMPA DE FIDELIDAD

La obsesión con "fidelidad" ejemplifica contradicciones evaluativas fundamentales. Liberman y Katz (2021) reportan 94% fidelidad facilitadora pero variabilidad extrema estudiantil, revelando que fidelidad mide conformidad procedimental ignorando autenticidad relacional. Gregory et al. (2022) conducen verificaciones mensuales que pueden socavar confianza y espontaneidad esenciales. Esta paradoja es profunda: instrumentos asumen modelo "correcto" único, contradiciendo principios de adaptación contextual. Garnett et al. (2019) adaptan herramientas de "preparación" pero permanecen administrativas, perpetuando premisas coloniales de que comunidades necesitan evaluación externa para prácticas que pueden ya poseer en formas no reconocidas por instrumentos occidentales.

6.4 REDUCCIONISMO ECONÓMICO

Hollands et al. (2024) ejemplifican violencia del reduccionismo aplicando ROI a prácticas restaurativas, transformando sanación en cálculos actuariales. Esta economización reconstituye justicia restaurativa como commodity justificable por ahorro institucional, no transformación humana. Acosta et al. (2019) revelan la futilidad: ningún cambio significativo en 11 indicadores cuantitativos pese a asociaciones positivas autorreportadas. Esta discrepancia evidencia que instrumentos operan en escalas temporales/ontológicas incorrectas, buscando linearidad donde transformación es recursiva y multigeneracional.

7. Hacia un Marco Integrado de Medición Culturalmente Sustentado

Las paradojas identificadas, definitorias, raciales, coloniales, instrumentales, convergen en la necesidad de un marco evaluativo que trascienda dicotomías entre rigor y autenticidad. Reconociendo con Abdou et al. (2023) que ningún modelo único captura la diversidad restaurativa, este marco transforma contradicciones en recursos generativos.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

7.1 ARQUITECTURA EPISTEMOLÓGICA PLURIVERSAL

El marco opera desde tres principios epistemológicos transformadores:

- **Pluralismo epistemológico**: Operacionaliza la "ecología de saberes" (Santos, 2014) donde conocimientos estudiantiles marginados poseen validez equivalente a métricas estandarizadas. Taylor et al. (2025) fundamentan este imperativo: resistir violencias epistémicas eurocéntricas en evaluación.

- **Responsividad contextual**: Trasciende dicotomía rigor-relevancia mediante "estandarización flexible". Davis et al. (2023) demuestran que instrumentos co-creados generan validez superior. Dimensiones centrales (equidad, transformación relacional, justicia procesal) con indicadores locales: escuelas latinas priorizan acceso lingüístico, rurales enfatizan equidad socioeconómica.

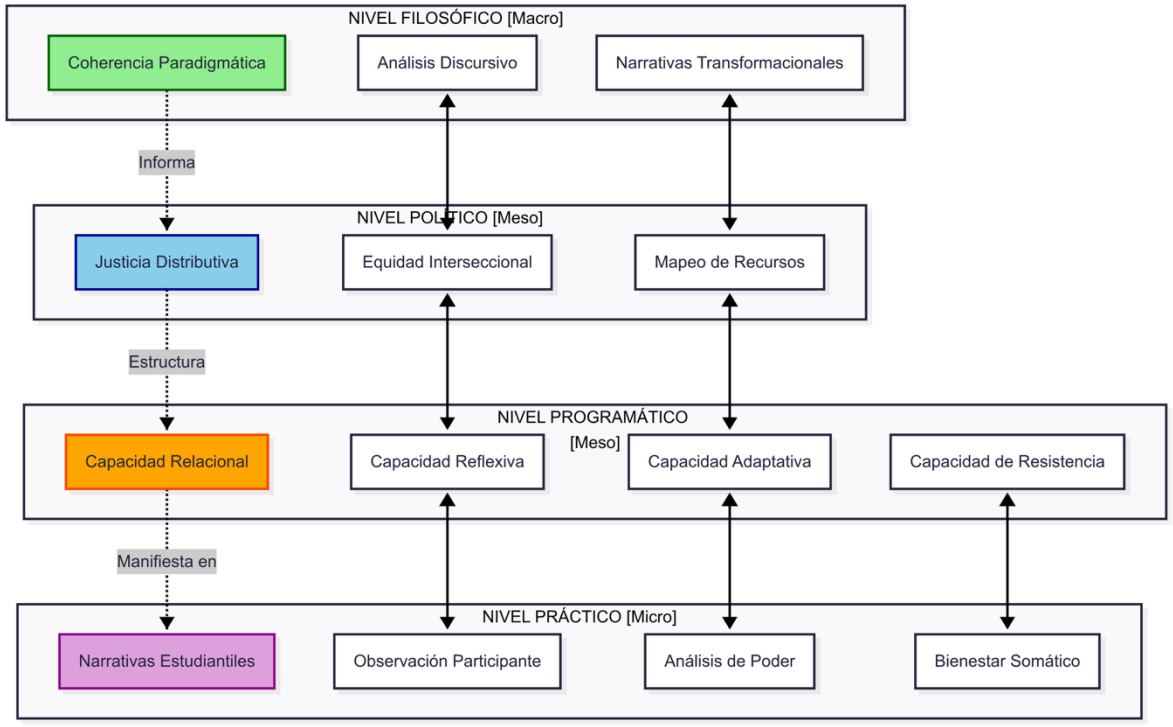
- **Transformación relacional**: Moran et al. (2024) y Warren et al. (2020) evidencian que cambio requiere transformación estructural irreducible a métricas. El marco prioriza trayectorias sobre snapshots, procesos sobre productos, narrativas sobre números.

doi

7.2 ARQUITECTURA MULTINIVEL

La Figura 2 ilustra cuatro niveles interconectados capturando complejidad sin reduccionismo:

Figura 2. Marco Multinivel Integrado de Evaluación Restaurativa



[Nota: El marco opera en cuatro niveles - Filosófico (coherencia paradigmática), Político (justicia distributiva), Programático (capacidades organizacionales), y Práctico (experiencias vividas) - cada uno con indicadores específicos pero interrelacionados]

El nivel filosófico evalúa coherencia valores-prácticas mediante procesos reflexivos internos. Siguiendo O'Brien y Nygreen (2020), examina si conflicto se comprende como opresión sistémica versus patología individual. Así mismo, el nivel

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

político analiza distribución recursos/oportunidades desagregadas interseccionalmente (Payne & Welch, 2013), y no asume igualdad como equidad; justifica asignaciones preferenciales a grupos marginados. En cuanto al nivel programático, se reconceptualiza la "capacidad" más allá de recursos materiales (Garnett et al., 2019): capacidades relacionales (vínculos), reflexivas (aprendizaje), adaptativas (flexibilidad), resistencia (anti-punitivización). Finalmente, el nivel práctico centra experiencias marginadas mediante etnografía crítica (Joseph-Mccatty et al., 2025): narrativas estudiantiles, observación participante, análisis poder, bienestar somático.

7.3 PROTOCOLO METODOLÓGICO RECURSIVO

Fase 1 - Diagnóstico Participativo: Rechaza evaluaciones extractivas. Círculos de historia, mapeos activos comunitarios, análisis participativo poder, visión colectiva. Datos co-producidos/co-poseídos (Davis et al., 2023).

Fase 2 - Documentación Emergente: Captura innovaciones orgánicas. Acosta et al. (2019) evidencian capacidades latentes en prácticas espontáneas docentes. Observación apreciativa, documentación multimedia, análisis desviación positiva.

Fase 3 - Evaluación Dialógica: Trasciende medición puntual. Melendez-Torres et al. (2021) demuestran mecanismos contextuales variables requiriendo interpretación colaborativa, validación comunicativa, análisis no-linear.

doi

Fase 4 - Retroalimentación Continua: Institucionaliza aprendizaje mediante ciclos reflexión-acción, memoria institucional, redes inter-escolares, actualización indicadores.

7.4 INSTRUMENTACIÓN ADAPTATIVA

Cuatro categorías de instrumentos culturalmente responsivos:

- **Matrices Comunitarias**: Reemplazan rúbricas con herramientas co-creadas (Vincent et al., 2023): dimensiones locales, indicadores culturales, escalas cualitativas, perspectivas múltiples.
- **Observación Participante**: Trasciende extracción (Kane et al., 2008): observación mutua, protocolos flexibles, reflexividad documentada, interpretación colectiva.
- **Narrativas Colectivas**: Historias como datos primarios (Sundaram et al., 2024): digitales, testimonios, contra-narrativas, intergeneracionales.
- **Bienestar Relacional**: Evalúa vínculos versus comportamientos (Gregory et al., 2022): mapas sociales, índices confianza, poder compartido, cuidado colectivo.

El marco no resuelve paradojas sino las habita creativamente. Hibbin (2024) sugiere reimaginar "evidencia"; proponemos evaluación como diálogo continuo versus medición extractiva. Gerkin et al. (2025) recuerdan que cosmovisiones trascienden captura métrica, pero imposibilidad de medición perfecta no exime responsabilidad

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

evaluativa. Mantenemos tensiones creativas: rigor con autenticidad, estandarización mínima con contextualización máxima, crítica con propuesta. Éxito no se mide por adopción universal sino por capacidad catalizar transformaciones locales. Al transformar paradojas en recursos, el marco fortalece el potencial transformador para comunidades marginadas. Esta reconceptualización fundamenta implicaciones prácticas y conclusiones sobre futuros posibles de evaluación restaurativa genuinamente transformadora.

8. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA Y LA POLÍTICA

Los hallazgos revelan que las paradojas identificadas, definitorias, raciales, coloniales, instrumentales, requieren reconfiguración fundamental de aproximaciones a la justicia restaurativa escolar. Esta sección traduce complejidades teóricas en orientaciones prácticas para actores clave.

8.1 PARA INVESTIGADORES: RECONCEPTUALIZAR LA EVIDENCIA

- **Más allá de la fidelidad como conformidad**. La evidencia demuestra que "fidelidad de implementación" puede socavar principios restaurativos. Liberman y Katz (2021) documentaron 94% fidelidad facilitadora coexistiendo con transformación superficial. Los investigadores deben reconceptualizar fidelidad como coherencia con

principios localmente adaptados, no adherencia protocolar. Esto requiere diseños valorando variación contextual como fuente de aprendizaje. Acosta et al. (2019) evidencian que cuando docentes desarrollan prácticas espontáneamente, esto representa capacidad generativa, no "contaminación" metodológica.

- **Metodologías como praxis restaurativa**. Davis et al. (2023) demuestran que investigación participativa genera instrumentos culturalmente válidos. Sin embargo, participación genuina trasciende inclusión en diseños predeterminados. Requiere co-gobernanza donde comunidades redefinen preguntas, rechazan marcos impuestos, y reclaman propiedad de datos. Joseph-Mccatty et al. (2025) ejemplifican cómo centrar experiencias marginadas revela dinámicas invisibilizadas, posicionando participantes como teóricos de sus experiencias.

8.2 Para Practicantes: Estrategias de Transformación Contextualizada

- **Evaluación reflexiva autónoma**. Basándose en el marco multinivel propuesto, las escuelas requieren protocolos de autoevaluación examinando: distribución de poder decisional, sesgos en prácticas disciplinarias, momentos de transformación/fracaso. Moran et al. (2024) enfatizan que cambio requiere transformación cultural emergiendo de reflexión continua, no técnicas importadas.

- **Resistencia a cooptación institucional**. O'Brien y Nygreen (2020) documentan cómo justicia restaurativa deviene herramienta de gestión conductual. Las escuelas necesitan estrategias activas: comités monitoreando coherencia con principios restaurativos, conexiones con movimientos de justicia social, espacios donde

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

estudiantes practican autonomía restaurativa. Brown (2021) advierte que sin enfoque sistémico, prácticas replican daños bajo nueva retórica.

8.3 PARA FORMULADORES DE POLÍTICAS: REDEFINIR ÉXITO Y APOYO

- **Métricas complejas sobre indicadores simplistas**. Hollands et al. (2024) demuestran limitaciones del análisis costo-beneficio tradicional. Gregory et al. (2022) evidencian que cambios en registros disciplinarios no reflejan transformación estudiantil. Se requieren indicadores desarrollados participativamente valorando: calidad relacional comunitaria, percepciones de justicia procesal, capacidad adaptativa institucional, experiencias diferenciadas por grupos marginados.

- **Financiamiento procesual versus resultados predefinidos**. Warren et al. (2020) demuestran que resultados emergen de interacciones contextuales, no provisión de recursos. El financiamiento debe: extenderse 5-7 años mínimo para transformación cultural; valorar documentación de aprendizajes sobre "éxitos"; apoyar infraestructura relacional, no solo intervenciones; permitir determinación comunitaria de necesidades. Abdou et al. (2023) enfatizan que justicia restaurativa no puede limitarse por modelos de fidelidad específicos.

8.4 PARA FORMADORES: PEDAGOGÍAS DECOLONIALES

- **Confrontar raíces coloniales explícitamente**. Taylor et al. (2025) documentan cómo sesgos eurocéntricos perpetúan dinámicas de poder. La formación debe: centrar epistemologías indígenas como marcos organizadores, no contenido adicional; historizar apropiación de prácticas; analizar intersecciones poder/privilegio; cultivar imaginación de futuros alternativos. Requiere abandonar pedagogías bancarias por co-construcción dialógica de conocimiento.

- **Evaluación como transformación recíproca**. Vincent et al. (2023) sugieren validación incluyendo múltiples formas de expertise. La evaluación formativa debe examinar: transformación de consciencia sobre justicia/relaciones; desarrollo de praxis conectando teoría-práctica; construcción comunitaria sostenida; evolución longitudinal de prácticas. Sundaram et al. (2024) revelan tensiones entre expectativas-realidades requiriendo pedagogías del conflicto productivo.

8.5 COORDINACIÓN MULTINIVEL

Estas implicaciones son interdependientes. Investigadores adoptando metodologías participativas modelan prácticas adaptables por educadores. Políticas financiando procesos crean condiciones para experimentación pedagógica. Practicantes resistiendo cooptación generan conocimiento documentable por investigadores. La

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

transformación requiere reconocer que justicia restaurativa no es programa a implementar sino horizonte hacia el cual caminar colectivamente. Gerkin et al. (2025) nos recuerdan que está incrustada en cosmovisiones requiriendo transformación de formas fundamentales de relacionarse. El éxito no se mide por adopción universal de modelos sino por capacidad de catalizar transformaciones localmente significativas que avancen justicia para comunidades marginadas.

9. CONCLUSIONES

Esta revisión conceptual ha revelado que la paradoja de medición en justicia restaurativa escolar constituye no un problema técnico sino síntoma de tensiones epistemológicas fundamentales. El análisis de 48 documentos centrales expone cinco hallazgos convergentes. Primero, la ambigüedad definitoria refleja proyectos políticos en competencia, no imprecisión académica. Segundo, prácticas restaurativas pueden perpetuar disparidades raciales cuando operan sin marcos antirracistas explícitos. Tercero, la insistencia en "fidelidad" representa violencia epistémica colonial imponiendo uniformidad donde diversidad es necesaria. Cuarto, instrumentos actuales constituyen aquello que pretenden medir, privilegiando performance adulta sobre transformación estudiantil. Quinto, la imposibilidad de medición perfecta constituye apertura generativa, no obstáculo. El marco multinivel propuesto, distinguiendo niveles filosófico, político,

programático y práctico, ofrece arquitectura conceptual para navegar estas paradojas sin reducirlas sobre necesidad de conceptualización multidimensional.

Los hallazgos sugieren tres direcciones prioritarias para investigación futura. Primero, documentar prácticas restaurativas emergiendo orgánicamente sin intervención externa, como maestros desarrollando enfoques espontáneamente. Segundo, examinar intersecciones entre justicia restaurativa y movimientos de justicia social más amplios, expandiendo el trabajo interseccional. Tercero, desarrollar metodologías que practiquen principios restaurativos en el proceso investigativo mismo, reparando relaciones extractivas tradicionales entre academia y comunidades. Estas direcciones requieren marcos temporales extendidos capturando transformaciones multigeneracionales y atención a economías políticas determinando acceso diferencial a recursos restaurativos. La paradoja de medición no requiere resolución sino habitación creativa: reconociendo simultáneamente necesidad de evidencia para políticas y violencia de reducir transformaciones relacionales a métricas. Esta tensión productiva abre espacios para reimaginar justicia educativa más allá de reformas incrementales hacia transformación sistémica.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

REFERENCIAS

Abdou, A. S., Brady, J., Griffiths, A. J., Burrola, A., & vue, J. (2023). Restorative Schools: A Consultation Case Study for Moving from Theory to Practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *33*(4), 421–448. https://doi.org/10.1080/10474412.2023.2192205

Acosta, J. D., Chinman, M., Ebener, P., Phillips, A., Xenakis, L., & Malone, P. S. (2016). A Cluster-Randomized Trial of Restorative Practices: An Illustration to Spur High-Quality Research and Evaluation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *26*(4), 413–430. https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1217488

Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Evaluation of a Whole-School Change Intervention: Findings from a Two-Year Cluster-Randomized Trial of the Restorative Practices Intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(5), 876–890. https://doi.org/10.1007/s10964-019-01013-2

Alonso-Rodríguez, I., Fernández-Río, J., & García-González, L. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education*, 10, Article 1520137. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137

Anyon, Y., Jenson, J. M., Altschul, I., Farrar, J., McQueen, J., Greer, E., Downing, B., & Simmons, J. (2014). The persistent effect of race and the promise of alternatives to suspension in school discipline outcomes. *Children and Youth Services Review*, *44*, 379–386. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.025

Bonell, C., Allen, E., Christie, D., Elbourne, D., Fletcher, A., Grieve, R., LeGood, R., Mathiot, A., Scott, S., Wiggins, M., & Viner, R. M. (2014). Initiating change locally in bullying and aggression through the school environment (INCLUSIVE): Study protocol for a cluster randomised controlled trial. *Trials*, *15*(1). https://doi.org/10.1186/1745-6215-15-381

Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F., Legood, R., Wiggins, M., Opondo, C., Mathiot, A., Sturgess, J., Fletcher, A., Sadique, Z., Elbourne, D., Christie, D., Bond, L., Scott, S., & Viner, R. M. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): a cluster randomised controlled trial. *The Lancet*, *392*(10163), 2452–2464. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3

Bonell, C., Dodd, M., Allen, E., Bevilacqua, L., McGowan, J., Opondo, C., Sturgess, J., Elbourne, D., Warren, E., & Viner, R. M. (2020). Broader impacts of an intervention to transform school environments on student behaviour and school functioning: Post hoc analyses from the INCLUSIVE cluster randomised controlled trial. *BMJ Open*, *10*(5). https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-031589

Bonell, C., Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Hale, D., Allen, E., Elbourne, D., Jones, R., Bond, L., Wiggins, M., Miners, A., Legood, R., Scott, S., Christie, D., & Viner, R. (2015). Initiating change locally in bullying and aggression through the school environment (INCLUSIVE): A pilot randomised controlled trial. *Health Technology Assessment*, *19*(53). https://doi.org/10.3310/hta19530

Bonell, C., Mathiot, A., Allen, E., Bevilacqua, L., Christie, D., Elbourne, D., Fletcher, A., Grieve, R., Legood, R., Scott, S., Warren, E., Wiggins, M., & Viner, R. M. (2017). Initiating change locally in bullying and aggression through the school environment (INCLUSIVE) trial: Update to cluster randomised controlled trial protocol. *Trials*, *18*(1). https://doi.org/10.1186/s13063-017-1984-6

Brown, M. A. (2021). We Cannot Return to “Normal”: A Post-COVID Call for a Systems Approach to Implementing Restorative Justice in Education (RJE). *Laws*, *10*(3). https://doi.org/10.3390/laws10030068

Calhoun, A., & Pelech, W. (2010). Responding to young people responsible for harm: A comparative study of restorative and conventional approaches. *Contemporary Justice Review: Issues in Criminal, Social, and Restorative Justice*, *13*(3), 287–306. https://doi.org/10.1080/10282580.2010.498238

Darling-Hammond, S., Fronius, T., Sutherland, H., Guckenburg, S., Petrosino, A., & Hurley, N. (2023). *Fostering belonging, transforming schools: The impact of restorative practices*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/impact-restorative-practices-report

Davis Simpfenderfer, A., Garnett, B., Smith, L., Moore, M., Sparks, H., Bedinger, L., & Kidde, J. (2023). Development and validation of a multi-domain survey assessing student experiences with school-based restorative practices implementation: community based participatory research at work for school equity. *Contemporary Justice Review: Issues in Criminal, Social, and Restorative Justice*, *26*(2), 145–170. https://doi.org/10.1080/10282580.2023.2258904

Fronius, T., Persson, H., Guckenburg, S., Hurley, N., & Petrosino, A. (2016). *Restorative justice in U.S. schools: A research review*. WestEd Justice & Prevention Research Center.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Garnett, B., Moore, M., Kidde, J., Ballysingh, T. A., Kervick, C. T., Bedinger, L., Smith, L. C., & Sparks, H. (2020). Needs and readiness assessments for implementing school-wide restorative practices. *Improving Schools*, *23*(1), 21–32. https://doi.org/10.1177/1365480219836529

Gerkin, P. M., Cwick, J. M., Walsh, J. P., & Sheffer, J. D. (2025). Student Satisfaction Within School-Based Restorative Circles: A Multilevel Approach. *Criminal Justice Review*. https://doi.org/10.1177/07340168251347958

González, T. (2012). Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline. *Journal of Law & Education*, 41(2), 281-335.

Gregory, A., Huang, F. L., & Ward-Seidel, A. R. (2024). Evaluation of restorative practices implementation: A multi-level randomized controlled trial. *School Psychology Review*, 53(1), 45-62.

Gregory, A., Huang, F., & Ward-Seidel, A. R. (2022). Evaluation of the whole school restorative practices project: One-year impact on discipline incidents. *Journal of School Psychology*, *95*, 58–71. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.09.003

Herlitz, L., & Bonell, C. (2025). Staff motivation and schools' capacities to sustain an intervention to prevent bullying and promote wellbeing in English secondary schools: a qualitative study. *Frontiers in Public Health*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1559954

Hibbin, R. (2024). Relational responsibility, social discipline and behaviour in school: re-orienting discipline and authority through a distributed network of relational accountability. *Pastoral Care in Education*, *42*(4), 492–512. https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2263453

Hollands, F. M., Leach, S. M., Shand, R., Head, L., Wang, Y., Dossett, D., Chang, F., Yan, B., Martin, M., Pan, Y., & Hensel, S. (2022). Restorative Practices: Using local evidence on costs and student outcomes to inform school district decisions about behavioral interventions. *Journal of School Psychology*, *92*, 188–208. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.007

Hollands, F. M., Shand, R., Yan, B., Leach, S. M., Dossett, D., Chang, F., & Pan, Y. (2024). A Comparison of Three Methods for Providing Local Evidence to Inform School and District Budget Decisions. *Leadership and Policy in Schools*, *23*(2), 296–330. https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2131581

Hopkins, B. (2003). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. Jessica Kingsley Publishers.

Huang, F. L., Gregory, A., & Ward-Seidel, A. R. (2023). The impact of restorative practices on the use of out-of-school suspensions: Results from a cluster randomized controlled trial. *Prevention Science*, 24(3), 412-425. https://doi.org/10.1007/s11121-023-01507-3

Joseph-Mccatty, A., Goodkind, S., Garrett, K., & Joyner, C. (2025). Restorative Practices and Disproportionate Discipline of Black Girls: An Intersectional and Ecological Analysis. *Advances in Social Work*, *25*(1), 51–73. https://doi.org/10.18060/28070

Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2008). Collaborative evaluation: Balancing rigour and relevance in a research study of restorative approaches in schools in Scotland. *International Journal of Research and Method in Education*, *31*(2), 99–111. https://doi.org/10.1080/17437270802124343

Karp, D. R., & Breslin, B. (2001). Restorative justice in school communities. *Youth & Society*, 33(2), 249-272.

Katic, B., Alba, L. A., & Johnson, A. H. (2020). A Systematic Evaluation of Restorative Justice Practices: School Violence Prevention and Response. *Journal of School Violence*, *19*(4), 579–593. https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1783670

Liberman, A., & Katz, M. (2021). Fidelity in Implementing School-Based Restorative Justice Conferences. *Justice Evaluation Journal*, *4*(2), 197–216. https://doi.org/10.1080/24751979.2020.1836996

Lustick, H., Cho, V., & Miller, A. (2024). Restorative justice in a no excuses charter school. *Education and Urban Society*, 56(2), 187-208. https://doi.org/10.1177/00131245231209977

Marcucci, O., Grant, A. A., Rice, E., Parker, A., Satchell, T. W., Alicea, M., Phillips, A., & Cruz, R. A. (2025). Understanding the anti-carceral possibility of school-based restorative justice: A methodologically inclusive systematic review. *Review of Educational Research*, 95(1), 3-41. https://doi.org/10.3102/00346543251329595

Mayworm, A. M., Sharkey, J. D., Hunnicutt, K. L., & Schiedel, K. C. (2016). Teacher Consultation to Enhance Implementation of School-Based Restorative Justice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *26*(4), 385–412. https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1196364

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

Melendez-Torres, G. J., Warren, E., Viner, R., Allen, E., & Bonell, C. (2021). Moderated mediation analyses to assess intervention mechanisms for impacts on victimisation, psycho-social problems and mental wellbeing: Evidence from the INCLUSIVE realist randomized trial. *Social Science and Medicine*, *279*. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.113984

Minkler, M., & Wallerstein, N. (Eds.). (2008). *Community-based participatory research for health: From process to outcomes* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Moran, E., Sloan, S., Walsh, E., & Taylor, L. (2024). Exploring restorative practices: Teachers' experiences with early adolescents. *International Journal of Educational Research Open*, *6*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100323

Morrison, B. E., & Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138-155. https://doi.org/10.1080/15388220.2011.653322

O'Brien, D., & Nygreen, K. (2020). Advancing Restorative Justice in the Context of Racial Neoliberalism: Engaging Contradictions to Build Humanizing Spaces. *Equity and Excellence in Education*, *53*(4), 519–531. https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1791768

Payne, A. A., & Welch, K. (2015). Restorative Justice in Schools: The Influence of Race on Restorative Discipline. *Youth and Society*, *47*(4), 539–564. https://doi.org/10.1177/0044118X12473125

Payne, A. A., & Welch, K. (2018). The effect of school conditions on the use of restorative justice in schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 16(2), 224-240. https://doi.org/10.1177/1541204016681414

Roland, K., Rideout, G., Salinitri, G., & Frey, M. P. (2012). Development and use of a restorative justice ideology instrument: Assessing beliefs. *Contemporary Justice Review: Issues in Criminal, Social, and Restorative Justice*, *15*(4), 435–447. https://doi.org/10.1080/10282580.2012.734574

Sellman, E., Cremin, H., & McCluskey, G. (2014). *Restorative approaches to conflict in schools: Interdisciplinary perspectives on whole school approaches*. Routledge.

Shaw, G. (2007). Restorative practices in Australian schools: Changing relationships, changing culture. *Conflict Resolution Quarterly*, *25*(1), 127–135. https://doi.org/10.1002/crq.198

Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C., & Peterson, R. L. (2002). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The Urban Review*, 34(4), 317-342.

Sumner, M. D., Silverman, C. J., & Frampton, M. L. (2010). School-based restorative justice as an alternative to zero-tolerance policies: Lessons from West Oakland. *Thelton E. Henderson Center for Social Justice*, 1–46.

Sundaram, N., Lloyd-Houldey, O., Michalopoulou, S., Hope, S., Sturgess, J., Allen, E., Legood, R., Scott, S., Hudson, L. D., Nicholls, D., Christie, D., Viner, R. M., & Bonell, C. (2024). Qualitative study of the feasibility and acceptability of implementation, and potential mechanisms of Learning Together for Mental Health, a whole-school intervention aiming to promote mental health and wellbeing in secondary schools. *Pilot and Feasibility Studies*, *10*(1). https://doi.org/10.1186/s40814-024-01563-8

Taylor, T. O., & Bailey, T. K. M. (2022). The restorative justice attitudes scale: Development and initial psychometric evaluation. *The Counseling Psychologist, 50*(1), 6–39. https://doi.org/10.1177/00110000211044485

Taylor, T. O., Robinson, T. A., Simmons, T., Badio, K. S., & Wilcox, M. M. (2025). Interpersonal and structural reconciliation and healing: restorative justice as a decolonizing lens in counseling psychology. *Counselling Psychology Quarterly*. https://doi.org/10.1080/09515070.2025.2521630

Vaandering, D. (2014). Implementing restorative justice practice in schools: What pedagogy reveals. *Journal of Peace Education*, 11(1), 64-80. https://doi.org/10.1080/17400201.2013.794335

Velez, G., Durkin, T., Haglund, K., Grych, J., Novak, J., Walker, S., Nolan, E. G., Krzykowski, A., Doucette, J., deLutio, D., & Schock, B. (2024). Rethinking Behavioral Reassignment in School Systems: A Restorative Model for Holistic Intervention. *Peace and Conflict*, *31*(2), 180–191. https://doi.org/10.1037/pac0000754

Vincent, C., McClure, H., Svanks, R., Girvan, E., Inglish, J., Reiley, D., & Smith, S. (2024). What should a restorative classroom look and sound like? Content validation of a direct observation tool. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, *17*(3), 459–473. https://doi.org/10.1108/JRIT-03-2023-0028

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v25i1.5846

Número 25. Vol. 1 (2026), pp. 1- 45 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

BY NC SA

Warren, E., Meledez-Torres, G. J., Viner, R., & Bonell, C. (2020). Using qualitative research to explore intervention mechanisms: Findings from the trial of the Learning Together whole-school health intervention. *Trials*, *21*(1). https://doi.org/10.1186/s13063-020-04688-2

Zakszeski, B., & Rutherford, L. (2021). Mind the gap: A systematic review of research on restorative practices in schools. *School Psychology Review*, 50(2-3), 371-387. https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1852056

Zehr, H. (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Herald Press.

Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Good Books.