

## Convivir en la diferencia. prácticas restaurativas y abordaje de los conflictos escolares en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá

Living together in difference. restorative practices and addressing school conflicts at the María Montessori district higher normal school in Bogotá

Convivência na diferença. práticas restaurativas e resolução de conflitos escolares na escola normal superior do distrito María Montessori, em Bogotá

Jesús David García Triviño, <https://orcid.org/0009-0006-0856-3950>

Universidad de Manizales, Colombia

Autor para correspondencia: [jgarcia119591@umanizales.edu.co](mailto:jgarcia119591@umanizales.edu.co)

### RESUMEN

Este documento analiza las prácticas restaurativas implementadas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Bogotá como estrategia pedagógica para el abordaje de los conflictos escolares en contextos donde prevalece la diversidad a través de una metodología con enfoque cualitativo y de alcance descriptivo e interpretativo en el que se examinó la convivencia a partir de los principios de la justicia escolar restaurativa, la educación emocional y el reconocimiento de la diferencia como valor pedagógico. Los resultados evidencian que la adopción de un enfoque restaurativo expresado en círculos de diálogo, la actualización del Manual de Convivencia y la articulación con las estrategias de justicia escolar restaurativa propuestas por la Secretaría de Educación del Distrito contribuyen de forma significativa a la transformación del clima escolar, la reducción de sanciones excluyentes y el desarrollo integral de los estudiantes. El artículo concluye con una reflexión crítica sobre los desafíos que supone transitar del paradigma punitivo al restaurativo en la institución educativa.

**Palabras clave:** Conflictos escolares, convivencia, diversidad, inclusión, prácticas restaurativas.

### ABSTRACT

This document analyzes the restorative practices implemented at the María Montessori District Higher Normal School in Bogotá as a pedagogical strategy for addressing school conflicts in diverse contexts. A qualitative, descriptive, and interpretive methodology was used to examine coexistence based on the principles of restorative school justice, emotional education, and the recognition of difference as a pedagogical value. The results demonstrate that adopting a restorative approach through dialogue circles, updating the School's Code of Conduct, and aligning it with the restorative school justice strategies proposed by the District Education Secretariat significantly contribute to transforming the school climate, reducing exclusionary sanctions, and fostering the holistic development of students. The article concludes with a critical reflection on the challenges of transitioning from a punitive to a restorative paradigm within the educational institution.

**Keywords:** School conflicts, coexistence, diversity, inclusion, restorative practices.

### RESUMO

Este documento analisa as práticas restaurativas implementadas na Escola Normal Superior do Distrito María Montessori, em Bogotá, como estratégia pedagógica para lidar com conflitos escolares em diversos contextos. Utilizou-se uma metodologia qualitativa, descritiva e interpretativa para examinar a convivência com base nos princípios da justiça restaurativa escolar, da educação emocional e do reconhecimento da diferença como valor pedagógico. Os resultados demonstram que a adoção de uma abordagem restaurativa por meio de círculos de diálogo, a atualização do Código de Conduta da Escola e seu alinhamento com as estratégias de justiça restaurativa escolar propostas pela Secretaria Distrital de Educação contribuem significativamente para a transformação do clima escolar, a redução de sanções excludentes e o fomento do desenvolvimento integral dos alunos. O artigo conclui com uma reflexão crítica sobre os desafios da transição de um paradigma punitivo

para um paradigma restaurativo dentro da instituição educacional.

**Palavras-chave:** Conflitos escolares, convivência, diversidade, inclusão, práticas restaurativas.

Recibido: 25/4/2025 Aprobado: 2/5/2026

## Introducción

La escuela colombiana contemporánea representa la diversidad social, cultural y subjetiva del país ya que en ella convergen de acuerdo con Gaeta *et al.* (2020) fenómenos como la desigualdad, desplazamiento forzado, migración, pluralidad étnica junto a diferentes orientaciones de género, identidad y capacidades lo que la convierte en un entorno plagado de heterogeneidad que lejos de ser un obstáculo, representa una condición estructural de la vida escolar que demanda respuestas pedagógicas situadas, empáticas y transformadoras (Álvarez Contreras *et al.*, 2023). En ese sentido, la evidencia revelada por investigaciones recientes como Mendoza *et al.* (2025) y Vides y Ceballos (2025) sobre el tema de la convivencia escolar en Colombia demuestran que muchas instituciones educativas siguen recurriendo a modelos disciplinarios de corte punitivo para abordar los conflictos.

Estos modelos centrados en la sanción, la exclusión y el control, no solo resultan ineficaces a largo plazo, sino que tal como indican Lesmes *et al.* (2014) reproducen lógicas de dominación que contradicen los principios de una educación para la paz, la democracia y la ciudadanía. En concordancia con lo expuesto, la Secretaría de Educación de la Alcaldía de Bogotá (2023) en su publicación titulada Justicia Escolar Restaurativa en Bogotá: Una apuesta por la construcción de paz en la escuela, destaca que el autoritarismo docente y la aplicación excesiva del poder en el aula generan efectos contrarios a los esperados y lejos de contrarrestar los comportamientos inadecuados, los propician y profundizan.

La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá representa un caso emblemático de reflexión pedagógica sobre estos dilemas. Como institución enfrenta una doble responsabilidad, por un lado, construir ambientes de convivencia que reconozcan la diferencia como valor, y al mismo tiempo formar a los nuevos docentes para que sean capaces de encarar procesos restaurativos en sus aulas (López González, 2023). Esta tensión entre el mandato formativo y las realidades cotidianas del conflicto escolar configura el núcleo problemático que este artículo busca explorar tomando en cuenta que a este escenario se suma la implementación de la estrategia de justicia escolar restaurativa propuesta por la Secretaría de Educación del Distrito y que desde el período 2020-2023 en que entró en vigencia, ha acompañado a la institución en la construcción de prácticas restaurativas institucionalizadas, la creación de una caja de herramientas para la educación socioemocional con estudiantes y familias, y la actualización del Manual de Convivencia a partir de los principios que rigen al enfoque restaurativo.

De acuerdo con el informe publicado por la Secretaría de Educación de la Alcaldía de Bogotá (2023) la institución avanzó en la vinculación del enfoque restaurativo desde tres escenarios fundamentales. En primer lugar, la actualización del Manual de Convivencia, la articulación de la educación socioemocional en algunas áreas disciplinares y la creación conjunta de herramientas pedagógicas con el equipo docente. No obstante, a pesar de los avances registrados, persisten tensiones propias de una transformación cultural que, como advierte la misma Secretaría de Educación Distrital (2023) no surge de la noche a la mañana, sino que, por el contrario, encuentra resistencia en una comunidad educativa acostumbrada a lógica punitiva. La pregunta que articula este artículo emerge, por tanto, de la intersección entre estos avances y sus límites de la siguiente forma: ¿De qué manera las prácticas restaurativas implementadas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Bogotá contribuyen al abordaje constructivo de los conflictos escolares y al desarrollo integral de los estudiantes en contextos de diversidad?, así pues para satisfacer esta interrogante se plantea como objetivo general, analizar las prácticas restaurativas implementadas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Bogotá como estrategia de abordaje de los conflictos escolares, en relación con la convivencia en la diferencia y el desarrollo integral del estudiantado.

El campo de la convivencia escolar, la diversidad y las prácticas restaurativas ha sido objeto de creciente atención investigativa en el plano internacional, latinoamericano y colombiano. A continuación, se presentan los antecedentes más relevantes que ofrecen coordenadas teóricas y metodológicas para el presente estudio. En el contexto internacional, Lodi *et al.* (2021) realizan una revisión sistemática de literatura sobre el uso de la justicia restaurativa y las prácticas restaurativas en la escuela, hallando que los círculos restaurativos, las conferencias, la mediación entre pares y las conversaciones restaurativas se asocian con reducciones significativas de suspensiones y derivaciones disciplinarias, así como mejoras en las relaciones entre estudiantes y docentes, y en el clima escolar general. Sin embargo, los autores advierten que la evidencia disponible es

aún heterogénea y que predominan los diseños correlacionales o de caso único, lo que limita la posibilidad de generalizaciones.

Otro referente consultado fue la obra de Katic *et al.* (2020) quienes realizaron una evaluación sistemática de prácticas restaurativas en la escuela para la prevención y respuesta a la violencia escolar, enfocado en la realidad latinoamericana donde identificaron incrementos en autorregulación emocional, autodeterminación y uso de estrategias pacíficas tras programas centrados en el paradigma restaurativo. Así mismo, en el artículo publicado por Mendoza *et al.* (2025) se analiza el impacto de la educación emocional en la atención a la diversidad y la convivencia escolar en contextos multiculturales, concluyendo que la integración de competencias socioafectivas en el currículo no solo mejora la convivencia, sino que fortalece la resiliencia estudiantil frente a entornos complejos. El estudio vincula aportes teóricos de la neurociencia, la pedagogía crítica y la educación intercultural, subrayando la necesidad de formar docentes emocionalmente competentes.

En Colombia, Acosta *et al.* (2021) estudiaron las estrategias y mecanismos para la construcción de una cultura de paz en la educación secundaria en Bogotá, en su trabajo identificaron que los proyectos interdisciplinarios de cultura de paz como las huertas escolares, proyectos artísticos, emisoras escolares y programas de conciliación contribuyen a fortalecer habilidades emocionales y a crear entornos más creativos y respetuosos. Este hallazgo es especialmente relevante porque es coincidente con la posición fijada por la Fiscalía General de la Nación (2022) y el perfil de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá que históricamente ha apostado por la integración de la educación socioemocional en sus prácticas. De igual forma en el contexto bogotano, la investigación de Galindres *et al.* (2022) se concentró en la convivencia escolar desde el reconocimiento de la diversidad en estudiantes de segundo grado, encontrando que la diversidad cuando no es reconocida como valor, actúa como fuente de conflicto y exclusión. El estudio concluye que las instituciones educativas deben propiciar espacios de reflexión pedagógica, familiar y social que formen individuos no solo competentes cognitivamente, sino también desde su esfera emocional y ciudadana. Finalmente, González (2020) analizó la convivencia escolar desde la diversidad cultural señalando que la diversidad cultural influye de manera determinante en los procesos de convivencia y que los docentes requieren formación específica para gestionar creativamente los conflictos que emergen de la heterogeneidad escolar.

La justicia restaurativa constituye, según la Secretaría de Educación de la Alcaldía de Bogotá (2023) un paradigma que se refiere al conjunto de prácticas y saberes que la definen como disciplina científica, compuesta por supuestos y formas de comprender la realidad, marcos teóricos y metodológicos, y saberes compartidos por una comunidad científica.

Schmitz (2018), por su parte, plantea el enfoque restaurativo como el conjunto de acciones, estrategias y herramientas pedagógicas que contribuyen a mejorar las relaciones entre las personas, a restablecer y sanar aquellas que se encuentran deterioradas, y a crear un sentido de comunidad para gestionar los conflictos. Este enfoque puede ir desde lo informal a través de acciones preventivas y proactivas como preguntas afectivas, declaraciones restaurativas y círculos de diálogo hasta lo más formal, a través de círculos restaurativos y conferencias de familia para situaciones que han escalado a formas de violencia. Para Huertas (2023) lo restaurativo no es solo una respuesta reactiva a hechos de convivencia escolar, sino también una acción preventiva que fomenta el sentido de comunidad y genera acciones de promoción de derechos y prevención de vulneraciones.

La diversidad constituye una realidad estructural de la escuela contemporánea. Para González (2020) la diversidad en tanto condición de lo humano deviene en movilizador de las transformaciones educativas, donde aprender a vivir juntos en la diferencia representa uno de los desafíos más profundos y urgentes de la educación del siglo XXI. En el contexto escolar (Velásquez Castro & Paredes-Águilar, 2024), la diversidad abarca dimensiones étnicas, culturales, socioeconómicas, de género, de orientación sexual, de capacidad y de experiencia vital.

Al estudiar la categoría de la interculturalidad, Ramos (2022) afirma que la interculturalidad se asocia con procesos de reivindicación política de grupos históricamente marginalizados indígenas, afrodescendientes, migrantes y con la construcción de currículos que valoran los saberes ancestrales y locales como patrimonio educativo. Es por esto que instituciones como la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá enfrentan esta complejidad intercultural de manera cotidiana ya que recibe estudiantes de múltiples procedencias y condiciones y que debe preparar futuros maestros para afrontar esa misma diversidad en sus aulas.

La convivencia escolar no puede reducirse a la ausencia de violencia ni al cumplimiento formal del Manual de Convivencia. Vides y Ceballos (2025) proponen comprenderla como un entramado de relaciones, clima escolar, emociones y normas compartidas que trasciende la dimensión normativa y se ancla en la experiencia cotidiana de los sujetos.

Investigaciones como las de Rojo y Ferrando (2022) reportan diferencias significativas entre la percepción de docentes, familias y estudiantes sobre la convivencia mientras los adultos tienden a percibir un ambiente aceptable, los adolescentes señalan altos niveles de agresiones verbales, exclusión y situaciones de acoso. Esta brecha perceptiva constituye un hallazgo fundamental para cualquier estrategia de mejora de la convivencia, pues revela que las voces estudiantiles deben ser escuchadas y ponderadas en el diseño de los instrumentos y rutas de atención.

La educación socioemocional emerge, en este contexto, como componente fundamental de una convivencia auténtica. Mendoza *et al.* (2025) señalan que la integración de habilidades emocionales como empatía, autorregulación, conciencia emocional y resiliencia en el currículo escolar, contribuye a construir climas inclusivos donde la diversidad se convierte en un activo pedagógico. Shaeffer (2019) estudiando la neurociencia, ha documentado que los ambientes escolares caracterizados por el estrés y la inseguridad activan respuestas neurobiológicas de amenaza que limitan la capacidad de aprendizaje y fomentan conductas disruptivas; por el contrario, la cooperación estimula circuitos cerebrales asociados a la recompensa, la confianza y la motivación. En el trabajo elaborado por Quintana (2024) se define al conflicto escolar como aquella situación de tensión o choque de intereses, necesidades o valores entre dos o más miembros de la comunidad educativa que emerge de manera natural en los procesos de convivencia y puede constituir una oportunidad de aprendizaje democrático si se gestiona de forma constructiva y dialogada. La Ley 1620 del Congreso de la República de Colombia (2013) clasifica las situaciones de convivencia en tipo I, II y III según su gravedad y las acciones correctivas correspondientes.

## Metodología

El presente estudio se inscribe en el enfoque cualitativo de investigación, el cual, según Hernández *et al.* (2014) se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde las perspectivas de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Este enfoque resulta apropiado dado que el objeto de estudio involucra significados, experiencias, percepciones y relaciones subjetivas que no son susceptibles de cuantificación, sino de comprensión e interpretación profunda. El alcance del estudio es descriptivo e interpretativo ya que de acuerdo con Vain (2012) describe de manera detallada el problema de estudio respecto al estado de las prácticas restaurativas en la institución, los tipos de conflictos escolares que se presentan con mayor frecuencia y las estrategias de abordaje utilizadas por la comunidad educativa. Al mismo tiempo, se interpreta el sentido que docentes, estudiantes y directivos atribuyen a estas prácticas en relación con la convivencia en la diferencia y el desarrollo integral.

El diseño metodológico adoptado es el estudio de caso con base en el criterio de Yin (1994) quien argumenta que esta modalidad resulta especialmente pertinente para el análisis de fenómenos contemporáneos en su contexto real, cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y se dispone de múltiples fuentes de evidencia. La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá representa el caso central de análisis y elegida intencionalmente por su condición de institución formadora de maestros, su participación activa en la estrategia de justicia restaurativa y su ubicación en el contexto diverso de la localidad de Bogotá. En cuanto al método, se aplica un proceso reflexivo de investigación acción participativa propuesto como ruta metodológica que vincula la pedagogía crítica, la educación popular y el fortalecimiento de capacidades. Este método para Ruiz (2012) permite reconocer las necesidades del contexto y los saberes previos de los equipos facilitadores, para luego consolidar de manera colectiva conocimientos y propuestas de transformación llevadas a la práctica. Su carácter participativo garantiza que las voces de docentes, estudiantes y familias sean incorporadas en el proceso investigativo como fuentes primarias de conocimiento y no simplemente como datos.

La metodología articula tres momentos comenzando por un análisis documental de fuentes primarias institucionales como el Manual de Convivencia, actas del Comité de Convivencia y el registro de situaciones tipo I, II y III); de igual forma, se plantea una revisión de literatura sobre prácticas restaurativas, convivencia escolar y diversidad para finalmente sistematizar las experiencias pedagógicas restaurativas desarrolladas en la institución. El análisis documental implicó la revisión de los registros de situaciones convivenciales registradas por la coordinación de convivencia de la institución, el Manual de Convivencia institucional actualizado a la luz del enfoque restaurativo, el Plan Institucional de Convivencia y los productos documentales generados en

el marco de la estrategia de la justicia restaurativa, con esto se identifican los tipos de conflictos con mayor ocurrencia, las rutas de atención utilizadas y la coherencia entre los principios restaurativos declarados en los documentos y las prácticas implementadas.

Por otro lado y tomando en consideración la publicación de Bisquerra (2005), se aplicaron entrevistas semiestructuradas al coordinador de convivencia, la rectora de la institución y con un grupo de docentes y estudiantes para explorar las percepciones sobre el conflicto escolar, las prácticas restaurativas implementadas, los cambios percibidos en el clima institucional y los desafíos identificados para la consolidación del enfoque restaurativo que junto a un grupo focal conformados por estudiantes permitió explorar sus experiencias de convivencia en la diferencia, sus percepciones sobre la efectividad de las prácticas restaurativas y su visión sobre la formación docente en este campo. Esta actividad se complementó con observaciones en los espacios pedagógicos clave para conocer y contrastar los discursos institucionales con las prácticas cotidianas. La información recolectada fue sometida a un proceso de triangulación entre fuentes, instrumentos y referentes teóricos, para garantizar lo que Ruiz (2012) llama credibilidad y transferibilidad de los hallazgos.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los registros de situaciones convivenciales de la institución estudiada evidencian que los conflictos más frecuentes corresponden a situaciones tipo I de la Ley 1620 (2013) en lo referente a conflictos de comunicación mal manejados, tensiones entre pares por diferencias de identidad o de perspectiva, y situaciones de exclusión o etiquetado social. En menor proporción, se registran situaciones tipo II que involucran agresiones verbales y, de manera excepcional, físicas. Esta tendencia coincide con lo hallado en la investigación de Quintana (2024) sobre convivencia escolar en instituciones de secundaria colombianas, donde la agresión verbal, el mal uso de redes sociales y el irrespeto son las manifestaciones más frecuentes. Sin embargo, lo que distingue a la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá es la lectura que los equipos docentes hacen de estos conflictos: en lugar de concebirlos como actos de indisciplina que demandan sanción, los abordan como oportunidades de aprendizaje que revelan necesidades no atendidas de los estudiantes.

Como señalaba la rectora de la institución a través de un testimonio recogido en el Informe de Justicia con Enfoque Restaurativo elaborado por la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2023), la experiencia de la institución en prácticas restaurativas ha permitido ir conformando una red de miembros de la comunidad educativa con una nueva visión sobre el conflicto escolar y el interés por trabajar desde una pedagogía socioemocional. Esta transformación en la cultura institucional no fue inmediata ni lineal, por el contrario, requirió de trabajo sostenido, formación continua y disposición al aprendizaje por parte de todos los estamentos que conforman la institución

La institución ha avanzado en la implementación de prácticas restaurativas desde tres ejes articulados, la actualización del Manual de Convivencia, el desarrollo de herramientas para la educación socioemocional y la integración curricular del enfoque restaurativo. En primer término, a diferencia de los manuales de convivencia tradicionales que Osorio y Rodríguez (2012) caracterizan como instrumentos de control que no siempre gozan de apropiación pedagógica, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en Bogotá emprendió un proceso de revisión participativa de su Manual, incorporando explícitamente procedimientos restaurativos círculos de diálogo, acuerdos reparatorios, compromisos de seguimiento y orientaciones sobre racismo, xenofobia, violencia de género y protección de la diversidad. Este proceso involucró al equipo docente, estudiantes y familias en jornadas pedagógicas.

Con respecto al uso de la Caja de herramientas para la educación socioemocional, en la escuela se construyeron con el apoyo de equipos facilitadores, una caja de herramientas pedagógicas para el abordaje de la educación socioemocional con estudiantes y familias. Esta caja incluye atendiendo a la sugerencia de la Secretaría de Educación de la Alcaldía de Bogotá (2023) instrumentos como declaraciones afectivas, círculos de la palabra, preguntas restaurativas, mapas de emociones y proyectos de conciliación entre pares, todos ellos articulados con las capacidades ciudadanas y socioemocionales promovidas por el Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz de la SED.

Quizás el avance más significativo y complejo radica en la integración de la educación socioemocional desde el trabajo en algunas áreas disciplinares, a partir de contenidos o ejes disciplinares específicos. Esta integración curricular implica tal como afirman Weber y Vereenoghe (2020) que el enfoque restaurativo no se limita a los espacios de coordinación de convivencia, sino que permea las prácticas pedagógicas cotidianas, la forma en que se enseña, se evalúa, se conversa, se sanciona y se reconoce el error en toda la vida escolar. Los hallazgos de las entrevistas con docentes y estudiantes sugieren que esta integración curricular es el aspecto más transformador, pero también el más incipiente y mientras algunos docentes han logrado incorporar el

lenguaje y las prácticas restaurativas en sus dinámicas de aula, otros mantienen modelos más tradicionales de gestión disciplinar. Esta brecha constituye uno de los principales desafíos de sostenibilidad del proceso.

Los círculos de diálogo y las conferencias restaurativas emergen como las prácticas más valoradas por los estudiantes y docentes consultados. A diferencia de las llamadas de atención individuales o las remisiones al coordinador de convivencia que tienden a excluir al estudiante del grupo y generan estigmatización, los círculos restaurativos crean un espacio de participación colectiva donde todas las partes involucradas pueden narrar su experiencia, expresar sus necesidades y acordar acciones de reparación. La ruta restaurativa implementada en la institución sigue los pasos propuestos por Schmitz (2018) en cuanto al reconocimiento de lo ocurrido, la apertura de espacios de diálogo por separado con las partes, el encuentro entre las partes, la construcción de acuerdos restaurativos, la implementación y desarrollo de espacios de reflexión crítica con docentes, estudiantes y familias para deslegitimar la acción realizada y generar comprensión crítica de los hechos.

Estos hallazgos coinciden con la revisión sistemática de Gregory et al. (2025) quienes documentan que las conferencias de justicia restaurativa en escuelas elementales y secundarias se asocian con reducciones de la reincidencia y mayores niveles de responsabilidad ética en los estudiantes. Así mismo, Pérez et al. (2023) hallaron, en su estudio que los métodos restaurativos como estrategia de prevención de la violencia y el bullying generan climas escolares más positivos y fortalecen las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Uno de los hallazgos más significativos del estudio es que la efectividad de las prácticas restaurativas en la escuela está estrechamente vinculada a la capacidad de la institución de reconocer y valorar la diversidad de sus estudiantes como condición pedagógica, no como problema a corregir. Cuando los equipos docentes asumen que la diferencia étnica, cultural, de género, de capacidad, o de orientación sexual es fuente de riqueza y no de riesgo, los conflictos pueden leerse desde una lógica distinta, ya no como signos de indisciplina, sino como expresiones de necesidades no atendidas de reconocimiento, pertenencia y dignidad de acuerdo con la perspectiva planteada por González (2020), quien propone que aprender a vivir juntos en la diferencia requiere una formación que trascienda los currículos homogeneizantes y apueste por pedagogías que habiliten la alteridad es decir, la capacidad de ver al otro en su singularidad irreducible como condición del vínculo educativo.

En la institución evaluada, esta perspectiva adquiere una dimensión adicional, los futuros maestros que se forman en la institución están aprendiendo, en carne propia, cómo se habitaría una escuela que reconoce la diferencia. Su formación profesional es, en este sentido, indisociable de su formación personal como sujetos capaces de convivir y enseñar en la diversidad. Los grupos focales realizados con estudiantes del ciclo complementario revelaron que muchos de ellos valoran profundamente los espacios restaurativos porque les han permitido escuchar al otro desde otro lugar, entender por qué alguien actúa como actúa y aprender a pedir disculpas de verdad, no solo por obligación. Estas expresiones, aunque informales, revelan el potencial formativo de las prácticas restaurativas para el desarrollo de la empatía, la responsabilidad ética y la conciencia de la interdependencia comunitaria.

Los resultados del estudio apuntan a que la implementación sistemática del enfoque restaurativo en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori genera impactos positivos en el desarrollo integral del estudiantado en al menos cuatro dimensiones:

- **Dimensión socioemocional:** Se observa un fortalecimiento de capacidades como la empatía, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva, que son identificadas por los estudiantes y docentes como habilidades directamente relacionadas con la participación en círculos restaurativos y espacios de educación socioemocional. Mendoza et al. (2025) señalan que la integración de estas habilidades en el currículo no solo mejora la convivencia, sino que optimiza el clima escolar y protege la salud mental de los estudiantes.
- **Dimensión ciudadana:** La participación activa en los procesos restaurativos como miembro del Comité de Convivencia, como facilitador de círculos de diálogo o como firmante de acuerdos reparatorios constituye una práctica concreta de ciudadanía democrática. Para Pacheco (2016) los estudiantes aprenden a ejercer derechos y a asumir responsabilidades, a deliberar colectivamente y a construir normas desde la participación y no desde la imposición.
- **Dimensión ética y axiológica:** El enfoque restaurativo según Pérez et al. (2023) promueve el desarrollo de valores como la honestidad, la responsabilidad, el cuidado del otro y la justicia entendida como reparación y no como retribución. Estos valores, que el Manual de Convivencia de la institución recoge de manera explícita, se vivencian en los procesos restaurativos de modo que no quedan en el plano de la declaración, sino que se encarnan en prácticas cotidianas.
- **Dimensión profesional docente:** En tanto institución formadora de maestros, tiene la particularidad

de que el desarrollo integral de sus estudiantes incluye la dimensión profesional. Ramos (2022) afirma que los futuros docentes que participan en procesos restaurativos desarrollan competencias pedagógicas fundamentales para su práctica: la escucha activa, el diseño de espacios de diálogo, la mediación de conflictos y la creación de ambientes inclusivos en el aula.

Junto a los avances descritos, el estudio identifica un conjunto de tensiones y desafíos que merecen ser reconocidos con honestidad intelectual.

- **Resistencias institucionales:** Como advierte la Secretaría de Educación de la Alcaldía de Bogotá (2023) el enfoque restaurativo encuentra resistencias en comunidades educativas que lo perciben como permisivo, carente de sanciones y flexible. En ese sentido, estas resistencias se expresan principalmente en docentes con trayectorias más largas, formados en modelos de autoridad más verticales, que ven en el enfoque restaurativo una amenaza a su autoridad o una señal de impunidad. Superar estas resistencias requiere procesos de formación continua, acompañamiento pedagógico y espacios de diálogo institucional que no reduzcan el conflicto entre paradigmas, sino que lo procesen de manera también restaurativa.

- **Implementaciones parciales:** Zakszeski y Rutherford (2021), advierten sobre el riesgo de las implementaciones parciales del enfoque restaurativo, en las cuales los círculos y conferencias se utilizan de manera puntual para casos graves, sin que exista una cultura institucional coherente que los sostenga. La institución evaluada no está exenta de este riesgo, la integración curricular del enfoque es aún desigual entre áreas y docentes, y la sostenibilidad del proceso depende en buena medida del compromiso de equipos específicos.

- **Sobrecarga docente:** Los docentes consultados señalan que la implementación de prácticas restaurativas demanda tiempo, energía emocional y competencias específicas que no siempre están disponibles en un contexto de alta carga laboral. Esta tensión estructural entre las demandas del enfoque restaurativo y las condiciones reales del trabajo docente es uno de los desafíos más complejos de resolver sin intervenciones de política pública que alivien la carga burocrática y administrativa de los maestros.

- **Articulación familia-escuela:** Aunque la institución ha avanzado en la vinculación de las familias a los procesos restaurativos, los grupos focales y las entrevistas revelan que muchas familias reproducen en el hogar las lógicas punitivas que la escuela busca transformar. La corresponsabilidad educativa entre docentes, familias e instituciones que Mendoza *et al.* (2025) identifican como condición clave para una transformación educativa integral y sostenible sigue siendo un aspecto en construcción.

Tras el recorrido analítico que sustenta este artículo, surge el convencimiento de que el gran desafío de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y de cualquier institución educativa que apueste por el enfoque restaurativo no es técnico sino cultural. No se trata de aprender a hacer círculos o de actualizar un manual, sino de transformar la manera en que se concibe la justicia, la autoridad y la diferencia en la escuela. Ese es un camino largo, incierto y, a veces, doloroso. Pero es el único que conduce a una escuela realmente educadora, en el sentido más profundo y etimológico de la palabra, una escuela que conduce hacia fuera, que abre horizontes y que enseña a vivir juntos en la dignidad de la diferencia.

Como corolario a la investigación se proponen algunas sugerencias que pueden contribuir con la resolución del problema de investigación. En primer término, se recomienda profundizar en la integración curricular del enfoque restaurativo en todos los ciclos y áreas de la institución, garantizando que los futuros docentes no solo conozcan las herramientas restaurativas, sino que las hayan vivenciado como estudiantes.

Asimismo, se plantea fortalecer el trabajo con familias a través de escuelas de padres con enfoque restaurativo, de modo que la corresponsabilidad educativa no quede en el discurso y pueda mantener y ampliar el acompañamiento dentro de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en el marco de las estrategias de justicia restaurativa para garantizar la continuidad de los procesos formativos con docentes y estudiantes.

En concordancia con lo anterior, se recomienda incluir de manera explícita la formación en enfoque restaurativo y educación socioemocional en los programas de formación inicial y continuada de docentes, de modo que la transformación cultural que implica este enfoque no dependa solo del compromiso individual de maestros pioneros, sino que sea un componente estructural de la identidad profesional docente en Colombia.

Con respecto a los procesos de investigación educativa, se sugiere ampliar el cuerpo de evidencias sobre el impacto de las prácticas restaurativas en instituciones formadoras de maestros en Colombia, utilizando diseños metodológicos que capturen la complejidad de los procesos de transformación cultural y que incluyan las voces de todos los estamentos de la comunidad educativa, especialmente las de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

La experiencia de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori en la implementación de prácticas restaurativas para el abordaje de los conflictos escolares permite extraer un conjunto de conclusiones que, sin pretender la universalidad, ofrecen aprendizajes transferibles para otras instituciones de Bogotá y del país. Las prácticas restaurativas cuando se implementan de manera sistemática, con formación continua y compromiso institucional transforman efectivamente la cultura escolar hacia formas de convivencia más democráticas, empáticas y constructivas. No se trata de una solución mágica ni de un conjunto de técnicas aplicables de modo mecánico, sino de una apuesta ética y pedagógica que requiere tiempo, paciencia y disposición colectiva al cambio. La Escuela Normal Superior Distrital María Montessori lo demuestra, su trayectoria restaurativa es un proceso en espiral, con avances y retrocesos, que ha ido consolidando una cultura institucional de cuidado y reconocimiento de la diferencia.

La diversidad no es un problema pedagógico que deba ser gestionado o minimizado, es la condición misma de la escuela contemporánea y cuando se aborda desde el enfoque restaurativo, se convierte en fuente de aprendizaje, enriquecimiento mutuo y ciudadanía democrática. En la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, el reconocimiento de la heterogeneidad étnica, cultural, de género o de capacidad no solo mejora la convivencia, sino que amplía las perspectivas pedagógicas de los futuros docentes, preparándolos para enseñar en la complejidad de las aulas colombianas.

El desarrollo integral del estudiante en sus dimensiones socioemocional, ciudadana, ética y profesional no puede separarse de las condiciones de convivencia en las que transcurre su formación. Una escuela que sanciona sin reparar, que excluye sin escuchar, que castiga sin comprender, forma estudiantes que replican esas mismas lógicas en sus prácticas futuras. Por el contrario, una institución que apuesta por el diálogo, la responsabilidad ética y la reparación simbólica del daño, forma maestros capaces de construir comunidades de aprendizaje más justas y más humanas.

## Referencias bibliográficas

- Acosta, C., Tabares, L., Castillo, P., López, M., Luque, L., Ortiz, A., & Vargas, N. (2021). Estrategias y mecanismos para la construcción de una cultura de paz en la educación secundaria en Bogotá, Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 245–258. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.015>
- Alcaldía de Bogotá. (2023). *Justicia Escolar Restaurativa en Bogotá: Una apuesta por la construcción de paz en la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Álvarez Contreras, D. E., Díaz Pérez, C. M., & Herazo Morales, R. (2023). Factores académicos asociados al proceso de investigación formativa en las instituciones educativas del sector oficial de Sincelejo, Sucre. *Región Científica*, 2(1), 202319. <https://doi.org/10.58763/rc202319>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Congreso de la República de Colombia. (2013, marzo 15). Ley 1620. *Diario Oficial* No. 48.733. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1620\\_2013.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html)
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. (2023). *Informe de Justicia con Enfoque Restaurativo*. Bogotá.
- Fiscalía General de la Nación. (2022). *Manual de Justicia Restaurativa*. Fiscalía General de la Nación.
- Flick, U. (2015). *El diseño en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gaeta, M., Martínez, V., Vega, M., & Gómez, M. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 46(1), 193-210. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052020000200341>
- Galindres, A., Poso, K., & Riascos, M. (2022). *La Convivencia Escolar Desde el Reconocimiento a la Diversidad en Estudiantes de Grado Segundo*. [Tesis de Grado, Universidad Tecnológica de Pereira. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira, Pereria, Colombia]. <https://repositorio.utp.edu.co/bitstreams/d1aa52ba-174e-45ad-8b6b-91fb7b141eda/download>
- González, M. (2020). *Aprender a vivir juntos: Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Universidad de Manizales.
- Gregory, A., Jiménez, A., Norton, L., Tieger, C., & Huang, F. (2025). Restorative justice conferences in elementary and secondary schools. *Journal of School Violence*(24), 298-313. <https://doi.org/10.1080/15388220.2025.2471437>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México D.F.: Mc

Graw.Hill.

Huertas, A. (2023). Percepciones de los profesores sobre la enseñanza de la educación cívica y ciudadana en Colombia y las relaciones con la convivencia escolar. *Revista Republicana*, 34(1), 95-124. <https://doi.org/10.21017/rev.repub.2023.v35.a151>

Katic, B., Alba, L., & Johnson, A. (2020). A systematic evaluation of restorative justice practices: School violence prevention and response. *Journal of School Violence*, 19(1), 579-593. <https://doi.org/10.1080/15388220.2020.1783670>

Lesmes, R., Cardona, D., & Rodríguez, C. (2014). El poder y la autoridad del docente en el aula: un estudio de experiencias en Bogotá. *Revista Colombiana de Educación*, 67(1), 123-145.

Lodi, E. P., Lepri, G., Scarpa, M., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 1-34. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>

López González, Y. Y. (2023). Aptitud digital del profesorado frente a las competencias TIC en el siglo XXI: una evaluación de su desarrollo. *Región Científica*, 2(2), 2023119. <https://doi.org/10.58763/rc2023119>

Mendoza, L., Quishpe, S., Simbaa, L., Vásquez, G., & Villaprado, K. (2025). Educación emocional en la atención a la diversidad y la convivencia escolar. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 4(1), 143-155. <https://doi.org/10.69516/m9f8jh22>

Pacheco, E. (2016). Significados de convivencia escolar, una visión construida por estudiantes de quinto grado, docentes, directivos y padres de familia de la Institución Educativa Fe y Alegría Las Américas de Cartagena. [Tesis de Maestría, Universidad de Cartagena. Repositorio Institucional Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias].

Pérez, D. A., Arriagada, M., & Ariño, E. (2023). Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: An exploratory study. *Heliyon*, 9(7), Online e18227. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18267>

Quintana, A. (2024). Convivencia escolar mediada por la diversidad cultural en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria las Piedras. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Repositorio Institucional Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/62567>

Ramos, R. (2022). Del desconocimiento al reconocimiento: Estrategias de atención a la diversidad para favorecer la convivencia escolar intercultural. [Tesis Doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Repositorio Institucional Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá, Panamá]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=336363>

Rojo, M., & Ferrando, M. (2022). Convivencia, conflictos y mediación escolar en educación secundaria: Estudio de caso. *Azarbe: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.6018/azarbe.505931>

Ruiz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Schmitz, E. (2018). Prácticas restaurativas en la escuela: Guía para equipos de convivencia. Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP).

Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>

Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en la investigación educativa: Algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Educación*, 37-45. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83/146](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146)

Velásquez Castro, L. A., & Paredes-Águila, J. A. (2024). Revisión sistemática sobre los desafíos que enfrenta el desarrollo e integración de las tecnologías digitales en el contexto escolar chileno, desde la docencia. *Región Científica*, 3(1), 2024226. <https://doi.org/10.58763/rc2024226>

Vides, E., & Ceballos, G. (2025). Convivencia en la escuela: Un enfoque interdisciplinar para promover la paz y la ciudadanía. *Revista Internacional de Desarrollo Humano y Sostenibilidad*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.51660/ridhs21252>

Weber, C., & Vereenooghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009>

Yin, R. (1994). Case study research: Design and methods. Sage Publications.

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

**Declaración de conflicto de intereses:** El autor no presenta ningún conflicto de interés.

**Declaración de contribución de los autores/as utilizando la Taxonomía CRediT:**

El autor trabajó en la conceptualización, metodología, investigación, redacción – borrador original, revisión y edición.

**Declaración de aprobación por el Comité de Ética:** El autor declara que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos.

**Declaración de originalidad del manuscrito:** El autor confirma que este texto no ha sido publicado con anterioridad, ni ha sido enviado a otra revista para su publicación.