



Aplicaciones educativas en secundaria para la prevención de la criminalización estudiantil: un enfoque desde la justicia restaurativa y los derechos humanos

Educational Applications in High School for the Prevention of Student Criminalization: An Approach from Restorative Justice and Human Rights

Aplicações educacionais no ensino médio para a prevenção da criminalização dos alunos: uma abordagem da justiça restauradora e dos direitos humanos

Claire De Mézerville López¹
Ana Estrella Meza Rodríguez²
Theresa A. Ochoa³
Yanúa Ovares Fernández⁴

- 1 Psicóloga. Representante regional en América Latina para el International Institute for Restorative Practices. Docente y coordinadora de la Sección de Psicopedagogía, perteneciente a la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica.
- 2 Orientadora, Profesora de Orientación en la Escuela de Orientación y Educación Especial, investigadora en el Instituto Investigaciones en Educación (INIE), ambos de la Universidad de Costa Rica.
- 3 Profesora catedrática en Indiana University y directora ejecutiva del programa HOPE, un programa para jóvenes en centros penales. Aborda investigaciones relacionadas con la temática de la relación entre la discapacidad conductual e intervenciones para disminuir el riesgo de encarcelamiento juvenil. Las publicaciones incluyen revistas en educación especial, educación secundaria, y aplicación de la ley.
- 4 Psicopedagoga, Profesora de Educación Especial de la Escuela de Orientación y Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Aborda investigaciones relacionadas con la temática de adolescentes en situación de riesgo social.



Resumen

El siguiente artículo aborda la intervención desde la disciplina positiva como una alternativa a las reacciones punitivas comunes ante las faltas escolares calificadas como graves y muy graves, que aboga por un abordaje más humano. Este se respalda desde una perspectiva de derechos humanos basada en un encuadre de justicia restaurativa. El artículo enfatiza la importancia de 1) procesos justos centrados en el estudiante; 2) participación estudiantil activa en los procesos disciplinarios, 3) apoyo en lugar de solo sanción hacia adolescentes con problemas de conducta y 4) un enfoque destinado a fortalecer las relaciones entre estudiantes con esta problemática y docentes que previenen o atienden las faltas. Casos selectos de un colegio público costarricense se utilizan para ilustrar los beneficios de prácticas más humanizadas. El artículo propone que un abordaje restaurativo no es necesariamente sustituto para las medidas correctivas acostumbradas, sino más bien una manera de mayor efectividad para contribuir a que las personas consideradas perpetradoras, asuman la responsabilidad por sus actos y se mantengan involucradas en el sistema educativo, en lugar de aislarlas al punto en que se impliquen en faltas más frecuentes y severas.

Palabras claves: justicia restaurativa, derechos humanos, derechos del niño, criminalización escolar, disciplina positiva

Summary

The following article addresses the intervention from positive discipline as an alternative to common punitive reactions to school misconducts classified as serious and very serious, which advocates a more human approach. It is supported from a human rights perspective based on a restorative justice framework. The article emphasizes the importance of 1) fair processes centered on the student; 2) active student participation in the disciplinary processes, 3) support instead of only sanction towards students with behavior problems and 4) an approach aimed at strengthening the relationships between students with this problem and teachers who prevent or intervene the misconducts. Selected cases from a Costa Rican public school are used to illustrate the benefits of more humanized practices. The article proposes that a restorative approach is not necessarily a substitute for the usual corrective measures, but rather a more effective way to help the people considered perpetrators, assume responsibility for their actions and remain involved in the educational system, instead of isolating them to the point where they get involved in more frequent and severe misconducts.

Keywords: Restorative justice, Human rights, Children's rights; School criminalization, Positive discipline

Resumo

O artigo a seguir aborda a intervenção desde a disciplina positiva como alternativa às reações punitivas comuns perante às faltas escolares qualificadas como graves e muito graves, que defende uma abordagem mais humana. Isso é apoiado em uma perspectiva de direitos humanos baseada em uma estrutura de justiça restaurativa. O artigo enfatiza a importância de 1) processos justos centrados no aluno; 2) participação ativa do aluno nos processos disciplinares, 3) apoio em vez de apenas punição para alunos com problemas de conduta e 4) uma abordagem que visa

fortalecer as relações entre alunos com esse problema e professores que previnem ou atendem as faltas. Casos seleccionados de um colégio público costarrriquenho são usados para ilustrar os benefícios de práticas mais humanizadas. O artigo propõe que uma abordagem restaurativa não é necessariamente um substituto para as medidas corretivas usuais, senão pelo contrário uma maneira mais eficaz para contribuir a que as pessoas consideradas perpetradoras, assumam a responsabilidade por suas ações e permaneçam envolvidas no sistema educacional, em vez de isolá-las ao ponto em que se envolvam em falhas mais frequentes e severas.

Palavras-chave: Justiça restaurativa, Direitos humanos, Direitos da criança, Criminalização escolar, Disciplina positiva

Introducción

Esta reflexión tiene como propósito visibilizar la importancia de abordar las faltas graves en los centros escolares costarricenses al considerar la disciplina positiva desde un enfoque restaurativo y cómo esto corresponde con la observancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en adelante DUDH (Naciones Unidas, 1948) así como en la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, en adelante CDN (Naciones Unidas, 1989). Las faltas graves se entienden a la luz del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (Ministerio de Educación Pública, 2018).

Las medidas disciplinarias en el contexto educativo tienen entre sus propósitos el ofrecer un ambiente seguro para la comunidad escolar, así como fomentar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La justicia restaurativa ofrece un marco de referencia para responder a las faltas, mediante la reparación del daño y la restauración de las relaciones humanas. Si bien las prácticas restaurativas no sustituyen las medidas correctivas existentes en el Reglamento de Evaluación, constituyen un repertorio de alternativas que, bien utilizadas, pueden fortalecer a la institución educativa y ayudar a establecer vínculos prosociales en la cultura escolar. Una comunidad fuerte será un entorno propicio para impulsar el óptimo desarrollo de niños, niñas y adolescentes, así como incentivar su permanencia en el sistema educativo.

Origen de la justicia restaurativa

La justicia restaurativa nace en los años sesenta en Australia y Nueva Zelanda (O'Connell, Wachtel y Wachtel, 2006) y se considera una respuesta evolucionada al delito, ya que propone un abordaje diferente al crimen y al daño mediante procesos que respondan a las necesidades de los ofensores, las víctimas y la comunidad e incorporen la participación activa de estos tres actores (Wachtel, 2013). El abordaje de la justicia tradicional lanza las siguientes tres preguntas: 1) ¿Cuál regla o ley se rompió?; 2) ¿Quién es el culpable? y 3) ¿Qué sanción amerita? La justicia

restaurativa, por otro lado, indaga: 1) ¿Cuál fue el daño que se causó?; 2) ¿Quiénes son responsables por el daño y quiénes han sido afectados por el mismo? y 3) ¿Qué hace falta para reparar el daño y restaurar a la comunidad? (O'Connell, Wachtel y Wachtel, 2006). En resumen, este enfoque parte de la prioridad de reconstituir el entretejido comunitario que ha sido violentado por el daño ocasionado.

La restauración comunitaria involucra a las personas que participan de la situación de daño. Según McCold (2000), existen agentes primarios y secundarios en todo evento de daño severo: los agentes primarios son tanto la persona que causa el daño como la persona directamente afectada, así como sus redes de apoyo inmediatas. Los agentes secundarios incluyen al colectivo inmediato y a la sociedad que se ven indirectamente impactadas por el daño. Un abordaje restaurativo debe contemplar que, ante una situación de daño severo, en la cual se ha atentado contra la integridad física o psicológica de una persona, emergen necesidades urgentes de todas las partes involucradas: ofensor, víctima, personas cercanas a ambas partes y la comunidad. Estos agentes como un todo, necesitan un espacio para asimilar lo sucedido, empoderarse con respecto a las acciones, para recobrar la seguridad, fomentar la responsabilidad de las personas que causaron el daño y restaurar el entretejido comunitario. Un ejemplo de esto puede observarse en el proceso de implementación de justicia restaurativa en los centros educativos de Oakland, cuando en el año 2014, tras un proceso de tres años de implementación, un 63 % del personal entrevistado afirmó que la justicia restaurativa mejoró la capacidad del estudiantado para resolver sus conflictos con personas adultas y los que se presentan con otros estudiantes; 70 % reportó que consideran que las prácticas restaurativas mejoraron el clima escolar y las suspensiones de estudiantes afroamericanos disminuyeron en un 40 % (Oakland Unified School District, 2014).

Lo anterior puede ilustrarse con las afirmaciones de George (s. f.), el cual establece que la cooperación estudiantil en los ambientes educativos es más probable cuando el estudiantado siente orgullo de pertenecer a su comunidad y experimenta respeto dentro de la misma. Este principio observa el bienestar superior de la persona menor de edad y ofrece herramientas para restaurar el entretejido comunitario en la respuesta a las faltas cuando estas se dan. Naranjo (2018), lo considera parte del empoderamiento de esta población al establecer lo siguiente:

Esto debe ir rompiendo con la visión de que son los “menores de edad” para ir tratándolos en las prácticas diarias, como sujetos de derechos o sujetos políticos. Esto se dice de una forma simple, pero implica toda una transformación en la cultura adultocéntrica, donde todos y todas estamos comprometidos a realizarla. (p. 117)

El presente escrito retoma esta discusión, al partir de un encuadre de respeto y empoderamiento a las personas adolescentes mediante la aplicabilidad de prácticas de justicia restaurativa no solamente como medio para la observancia de los derechos humanos si no también para ayudar a estos jóvenes a asumir la responsabilidad por sus crímenes de una manera más efectiva y duradera. Se compilan experiencias desde el Departamento de Orientación de un liceo público costarricense, con el objetivo de ilustrar cómo un abordaje restaurativo fomenta el fortalecimiento del entretejido comunitario y complementa la atención a situaciones de alta gravedad. Asimismo, rescata cómo este abordaje ofrece un medio posible para la prevención del camino de la escuela a la prisión, así como para la observancia de la Convención sobre los Derechos del Niño. La justicia restaurativa se define como la respuesta al delito que se orienta a la reparación del daño y de los vínculos sociales mediante la participación activa de la comunidad, de la persona que causa el daño y de la persona o personas directamente afectadas (McCold, 2000). Este abordaje no justifica ni minimiza la gravedad de un daño, por el contrario, procura la reparación del daño y la participación activa de la persona responsable por el mismo.

Conceptualización e importancia de las prácticas restaurativas

Si bien las prácticas restaurativas comprenden la respuesta al daño y la ejecución de la justicia, estas incorporan también prácticas de fortalecimiento comunitario y prácticas preventivas. Además, incorporan un espectro de acciones concretas con respecto al lenguaje, la interacción cotidiana y protocolos de atención a situaciones específicas. Según Wachtel (2013), responden a los siguientes cuatro principios: alto control y alto apoyo; separación entre acción y sujeto; procesos justos y la psicología de los afectos.

Alto control y alto apoyo: las relaciones de autoridad (llámense docencia, orientación, administración educativa), deben basarse en los principios de alto control, que entienden el control como estándares altos, normas, reglas y límites claros y firmes. El alto apoyo se refiere a la cercanía, el interés en el bienestar de la persona, la ayuda y el acompañamiento. Una intervención restaurativa es aquella en la que hay un alto control y un alto apoyo simultáneamente. Según Wachtel (2013), las personas toman mejores decisiones en sus vidas cuando aquellas que tienen autoridad hacen las cosas “con ellos, en lugar de a ellos o por ellos” (Wachtel, 2013, p. 3).

Separación entre acción y sujeto: este principio parte de que todas las personas son importantes y tienen el potencial de ofrecer un aporte valioso a la comunidad. El daño, cuando se da, es causado por las acciones de las personas, por lo que se hace necesario rechazar toda acción que genere un mal a individuos, propiedades o grupos. No obstante, rechazar la conducta no significa de ninguna manera rechazar

a la persona, la cual es reconocida y se afirma su capacidad y responsabilidad para reparar el daño y recuperar su lugar en la sociedad (Braithwaite, 2018).

Procesos justos: en todo proceso de resolución de problemas y toma de decisiones se incorporan tres elementos: la participación activa de todas las personas involucradas en la cual expresen cómo les impacta la situación; la explicación por parte de la autoridad con respecto a las decisiones que se tomarán y la claridad de expectativas con respecto a todas las personas involucradas. Esto fomenta la confianza, el involucramiento, la transparencia, la rendición de cuentas y la coresponsabilidad (Kim & Maugborne, 2003).

La psicología de los afectos: basado en la teoría de los afectos de Silvan Tomkins (Nathanson, 1992), los abordajes restaurativos parten de que existen afectos positivos como la alegría o el interés, los cuales enriquecen el funcionamiento individual y colectivo, mientras que otros afectos, como la vergüenza, el enojo o el miedo, aunque necesarios para la supervivencia, se vuelven tóxicos para el organismo si se retienen por mucho tiempo. Desde esta perspectiva, se procura la maximización de los afectos positivos mediante relaciones fuertes y empoderamiento comunitario; la libre expresión de emociones en espacios sanos -tanto emociones positivas como negativas- y la minimización de los afectos negativos mediante la reparación del daño y restauración de los vínculos.

Prácticas restaurativas y cultura de paz

Una intervención restaurativa ocasional no tiene un efecto social sostenible, aunque represente una respuesta inmediata a un problema. Para ilustrar esto, es relevante retomar la teoría de McCold (2000), quien describió las necesidades de las partes involucradas en un daño, a saber: la comunidad, el ofensor y la víctima. Tales necesidades incluyen reconstituir la seguridad individual y colectiva, así como establecer una autoridad capaz de responder a incidentes cuando estos se dan. Esto corresponde a un abordaje que trasciende a una técnica específica y que más bien se dirige a constituir una cultura, lo cual es posible solo a través de la sensibilización, del involucramiento de todas las partes y la invitación a incorporar ciertos principios básicos tanto en los ámbitos formales como en las interacciones informales entre las personas.

Prácticas restaurativas específicas

Como se mencionó, un abordaje restaurativo no se limita a la implementación de técnicas. Según Wachtel (2013), este abordaje implica la intención explícita de incorporar una cultura comunitaria basada en relaciones y expectativas saludables.

Las prácticas restaurativas, según este autor, deben ser sistemáticas, no circunstanciales. Aun así, existe un espectro de acciones concretas, que resultan medios efectivos para constituir dicha cultura. Según Costello *et al.*, (2010), las prácticas restaurativas pueden ir de lo más informal (prácticas espontáneas), a prácticas cada vez más formales que requieren de mayor preparación, mayor estructura y mayor cantidad de personas.) Costello, *et al.*, (2010), detallan las siguientes cinco prácticas:

Declaraciones afectivas: son afirmaciones en las que se incorpora el afecto de la persona que habla. Obedecen al principio de hacer consciente que las acciones de un miembro de la comunidad tienen un impacto sobre los demás. Tienen por objetivo ofrecer retroalimentación, establecer límites y enseñar empatía. Un ejemplo podría ser el de un docente que, en lugar de decirle al estudiante “por favor, guarde silencio”, diga “me incomoda que interrumpa a sus compañeros mientras estoy dando la clase”. O en lugar de solo decir: “usted debe mejorar su rendimiento o reprobará”, mencionar “me preocupa que usted repruebe esta clase”. Pueden utilizarse mayormente en forma positiva, por ejemplo, en lugar de decir “excelente trabajo”, decir “me siento muy orgulloso de su trabajo”.

Preguntas restaurativas: son un modelo de preguntas que siguen una secuencia del pasado, al presente, al futuro (Ver Tabla 1). Procuran generar conciencia sobre el impacto de las acciones de la persona y llegar a la identificación de acciones concretas restaurativas. Procuran incentivar la elaboración de la persona adolescente en lugar de centrarse en el discurso de la persona adulta y evitan la pregunta “¿por qué?”, la cual insta a un diálogo que podría volverse defensivo, por el contrario obedecen a los principios de separar acción del sujeto y del proceso justo, descrito anteriormente.

Tabla 1.
Preguntas restaurativas

<i>Secuencia</i>	<i>Para la persona que causó el daño</i>	<i>Para la persona que se sintió dañada</i>
<i>Pasado: recuento</i>	¿Qué pasó? ¿Qué estaba pensando usted en ese momento?	¿Qué pasó? ¿Qué pensó usted cuando se dio cuenta de lo sucedido?
<i>Presente: reflexión, sensibilización, expresión de emociones. Se fomenta la empatía.</i>	¿Qué ha pensado desde entonces? ¿Quiénes han sido afectados/lastimados por lo que ocurrió y cómo?	¿Cómo esto le ha afectado a usted y a otros? ¿Qué ha sido lo más difícil para usted?
<i>Futuro: se fomenta la responsabilidad y la búsqueda de soluciones.</i>	¿Qué debe hacer usted para que las cosas vuelvan a estar bien?	¿Qué debe suceder para que las cosas queden bien?

Fuente: Adaptación de las autoras a partir de las Preguntas restaurativas de Costello, Wachtel y Wachtel, 2010, p. 19.

Reunión restaurativa espontánea: esta práctica semiformal procura, en situaciones cotidianas conflictivas y que no constituyan faltas graves, reunir espontáneamente a las partes involucradas y permitirles contestar a las preguntas restaurativas en conjunto, para así determinar acuerdos de reparación. Según el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (Ministerio de Educación Pública, 2018), las faltas leves incluyen interrupciones incorrectas al proceso de aprendizaje en el aula, uso de vocabulario vulgar y soez o fuga de lecciones, entre otras (Artículo 139). Por lo tanto, una reunión espontánea implica conversar con el estudiantado que ha interrumpido la clase o ha utilizado lenguaje soez hacia personas adultas o su grupo de pares.

Círculos: esta práctica puede ser proactiva, al realizar círculos participativos para que las personas se conozcan, fortalezcan vínculos y se diviertan. Es decir, maximizar los afectos positivos en la comunidad de aprendizaje. También es posible hacer círculos de trabajo, los cuales obedecen a objetivos educativos. Es posible hacer círculos de respuesta, los cuales constituyen una práctica restaurativa formal dirigida a la participación grupal ante situaciones de malestar o inseguridad, mediante la expresión grupal de la afectación y la determinación de acuerdos para la reparación o el compromiso con respecto a la seguridad colectiva.

Reunión restaurativa formal: es la práctica restaurativa más formal, en la cual se reúne a la persona que causó el daño junto con sus figuras de apoyo, la persona dañada y sus figuras de apoyo que pueden ser sus padres, amigos o inclusive sus docentes, profesionales en orientación o en psicología y representantes de la comunidad. Previo a la realización de la reunión, cada una de las partes debe haber tenido

una entrevista con una persona capacitada para estos procesos y haber aceptado participar voluntariamente. No es posible realizar esta práctica si las partes no participan de forma libre y voluntaria. En ella se le pregunta primero a la persona ofensora sobre el incidente, luego a la persona afectada, seguida por sus propias figuras de apoyo al usar un guión estructurado con una secuencia similar a la de las preguntas restaurativas. Se procede luego a preguntar a miembros de la comunidad y finalmente a quienes acompañan a la persona ofensora, al fomentar así la participación de todas las partes, desde el principio de Proceso justo. Seguidamente, se le da la oportunidad de hablar a la persona ofensora, por si quiere aportar algo más posterior a haber escuchado los argumentos de las otras partes. Después que todos se hayan expresado, sigue una etapa de acuerdo, en la que todas las personas que han participado en conjunto elaboran un plan para la reparación del daño. Una vez establecido el acuerdo por escrito, prosigue una etapa de compartir un refrigerio o merienda compartida. Esta etapa final es importante ya que permite hacer una transición de las emociones fuertes de la reunión a una coexistencia normalizada.

Abordajes restaurativos y derechos humanos

Los abordajes restaurativos se articulan de manera natural con lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH, 1948), lo cual puede observarse de manera específica en algunos artículos que se detallan en las siguientes líneas.

Desde el artículo 1 se plantea que todos los seres humanos son iguales en dignidad y derechos y deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (DUDH, 1948). Un abordaje restaurativo parte del principio de separación entre acción y sujeto (Braithwaite, 1989; Braithwaite, 2018), al afirmar que toda persona tiene el potencial de contribuir con la sociedad y que su conducta impacta a su comunidad, por lo que el objetivo de las prácticas restaurativas es fomentar ambientes seguros para un sano sentido de conexión y pertenencia. Esto resuena también con el artículo 3, sobre el derecho a la seguridad: toda conducta que genere una ruptura en el entretendido social se considera inaceptable y se procurará un manejo apropiado para atender, más allá de las reglas o normas desafiadas, el daño causado, mediante acciones que detengan el daño, la reparación y la restauración de los vínculos (Costello, *et al.*, 2010).

El artículo 29 reconoce que el desarrollo pleno de la personalidad ocurre en el contexto comunitario lo cual le confiere, a su vez, deberes. El fortalecimiento de la comunidad es el objetivo fundamental de las prácticas restaurativas, orientadas a la maximización de afectos positivos, minimización de los negativos y expresión

libre y participativa de todos (Nathanson, 1992), esto, a través de la reparación del daño y de las relaciones humanas (Costello, *et al.*, 2010).

El artículo 8 establece que toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales. Las prácticas restaurativas contribuyen con la observancia de este artículo, dado que fomentan la escucha activa de todas las partes involucradas y la invitación a que la persona que causó el daño actúe desde una participación proactiva en su reparación como una parte necesaria del proceso, en lugar de ser un receptor pasivo de sanciones (O'Connell, *et al.*, 2006). Igualmente, el artículo 10 plantea que toda persona tiene derecho a ser oída públicamente para conocer sus derechos y obligaciones. Los abordajes restaurativos plantean la importancia del proceso justo, a saber, la participación, la explicación y la claridad de expectativas en los procesos de reparación del daño (Kim & Maugbourne, 1997). El artículo 19 se refiere también a la libertad de opinión: las prácticas restaurativas proponen un abordaje basado en preguntas (Costello, *et al.*, 2010), lo que fomenta la libre expresión de las partes.

Es importante mencionar que el artículo 21 en su punto 3 se refiere a la autodeterminación de los pueblos, cuando establece que la voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público. Las prácticas restaurativas hacen un trabajo explícito en la visibilización e involucramiento comunitario, al fomentar espacios para la libre expresión de emociones (Nathanson, 1992), para la participación activa (Wachtel, 2013) y para el ejercicio de la justicia desde las necesidades y decisiones de la comunidad (O'Connell, *et al.*, 2006).

El artículo 26 en su punto 2 establece que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Naciones Unidas, 1948, p. 8)

Los abordajes aquí propuestos contribuyen con la construcción de una cultura de paz al promover el fortalecimiento comunitario. Igualmente, en el artículo 28 se afirma que toda persona tiene derecho a un orden social en el que los Derechos Humanos se hagan efectivos. Si bien son muchos los medios por los que es posible cumplir este artículo, las prácticas restaurativas se proponen como uno más de estos medios: uno muy efectivo.

Abordajes restaurativos en centros educativos y su relación con instrumentos legales

Si bien la justicia restaurativa ha encontrado una resonancia internacional significativa en los campos de la justicia penal y penal juvenil (Poder Judicial, 2018), en este artículo se propone como un medio válido y apropiado para el ejercicio de la disciplina en ambientes educativos. Naranjo (2018), establece la autonomía progresiva como “la capacidad presente en todo ser humano, por el mismo hecho de serlo, de ser responsable de sus actos y que es progresiva en el caso de las personas menores de edad, ya que permiten la evolución de sus facultades hasta el punto de ser capaces de asumir su propia vida” (p. 125). La justicia, aplicada mediante prácticas restaurativas específicas, se convierte entonces en un medio de empoderamiento para las personas menores de edad, ofreciéndoles la oportunidad de, en un contexto de alto control y alto apoyo, asumir la responsabilidad de sus actos desde un rol protagónico.

Las prácticas restaurativas pueden ser aplicadas por docentes, profesionales en ciencias sociales, padres de familia, e inclusive por los mismos estudiantes (George, s. f.). El objetivo es, mediante capacitación y empoderamiento de cada una de estas poblaciones, dotar a la institución educativa de herramientas para el desarrollo de estrategias dirigidas a la reparación del daño, la reintegración del estudiantado y la protección y participación de todos los miembros de la comunidad. La implementación de este abordaje implica la capacitación de las personas que participan en el centro educativo. Estos procesos serán insuficientes a menos que se vean seguidos por un proceso de implementación comunitaria, de constituir un ambiente en el cual se empodere al grupo y se establezcan procedimientos, acciones y acuerdos sostenibles que impacten su cultura, con el objetivo de fortalecerlo y abordar tensiones y conflictos mediante la reparación del daño y la restauración de las relaciones humanas (Costello, *et al.*, 2010).

Camino de la escuela a la prisión y la importancia de la prevención

Es necesario tener presente que la delincuencia y el encarcelamiento juvenil son una preocupación creciente. Tan solo en los Estados Unidos, el Oficina Federal de Investigación (FBI por sus siglas en inglés), reportó que para el 2011, 1 470 000 crímenes fueron perpetrados por menores de edad con edades entre los 10 y los 14 años (Puzzanchera & Kang, 2014). De igual forma, el Departamento de Educación y Justicia de los Estados Unidos reportó que, para el mismo año, 60 000 jóvenes menores de 18 años estaban reclusos en alguna instancia juvenil o correccional en lugar de estar en la escuela. En Costa Rica de acuerdo con el informe estadístico de seguridad ciudadana del Organismo de Investigación Judicial

(OIJ, 2011), los índices de criminalidad en la población menor de edad han ido en aumento, principalmente porque las personas adolescentes entre 13 y 17 años cada vez más dejan las aulas o desertan anticipadamente del sistema educativo y, si logran terminarlo, se enfrentan a índices de desempleo que los “invita” a caer en conductas que posteriormente serán catalogadas como delictivas.

Se entiende por criminalidad, “aquellos delitos dolosos que despojan o ponen en peligro la vida o la integridad física o psicológica de las personas y que, como consecuencia, la norma les atribuye un mayor reproche jurídico o pena” (OIJ, 2011, p. 129). Aunque es posible que una persona joven comprenda e intente seguir las reglas establecidas socialmente y por diferentes circunstancias, llegue a cometer un crimen sin ofrecer ninguna señal de alerta previa; para la mayoría de las personas involucradas con el sistema penal juvenil sus problemas de conducta, posiblemente se manifestaron al principio, mediante faltas leves en el salón de clases. Estas señales de alerta son valiosas para quienes trabajan con juventud en riesgo, de manera que la respuesta a las mismas no solo cumple con un fin disciplinario sino, inclusive, preventivo.

Una gran mayoría de jóvenes involucrados con el sistema penal juvenil presentan una falta de acatamiento a las instrucciones y manifiestan faltas leves en el contexto escolar (UNICEF, 2017). El camino de la escuela a la prisión, es una expresión que se refiere al proceso mediante el cual las personas jóvenes son excluidas del sistema escolar mediante prácticas disciplinarias no positivas como la suspensión o la expulsión, lo cual incrementa las probabilidades de que eventualmente sean encarcelados (Skiba, Arredondo, & Williams, 2014), esto debido a una disminución en la supervisión por parte de las personas adultas (Ochoa & Rome, 2009). Losen, Hodson, Keith II, Morrison y Belway (2015), reportaron que más de 3.5 millones de jóvenes fueron suspendidos de su centro escolar en tan solo un año en los Estados Unidos.

En este sentido, la dificultad no radica solo en el problema de conducta que se ha manifestado, sino también en la forma en que se resuelven o abordan los conflictos a lo interno de la comunidad educativa. Es por esto que, el Programa Estado de la Nación (2011), enfatiza la importancia de “profundizar no solo en la conceptualización del término conflicto dentro del contexto educativo, sino también sus diferentes manifestaciones y alternativas para dar respuesta positiva a estas situaciones” (IV Estado de la Educación, 2011, p. 11) por parte de todos los actores del proceso, que incluye a la víctima, los victimarios y el personal de apoyo. Es sumamente relevante mencionar que, al examinar los patrones de referencias disciplinarias de estas y estos estudiantes, se muestra que los motivos fueron el desafío o irrespeto hacia una persona docente (Skiba *et al.*, 2014). Este patrón

en los problemas conductuales en el aula, así como, enviar al o la estudiante a la dirección, las eventuales suspensiones o expulsiones de la escuela, se convierten en el camino de la escuela a la prisión. Justificándose así la importancia de mantener a las personas menores de edad dentro de las aulas, en lugar de empujarlas fuera de la dinámica de clase cuando su comportamiento se desvía de la norma establecida (Ochoa, Levy, Spigel, & Ovaes, 2015).

Según el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (Ministerio de Educación Pública, 2018), “las acciones correctivas en todos los niveles, ramas y modalidades del sistema educativo tendrán, en lo esencial, propósitos formativos” (Artículo 143). Un abordaje basado en la disciplina positiva, la justicia restaurativa y centrado en los derechos de niños, niñas y adolescentes procura este proceso formativo y aboga por la seguridad de la comunidad escolar y la reintegración, en la medida de lo posible, de la persona que manifiesta problemas de conducta. De acuerdo con Braithwaite (1989), la capacidad comunitaria para responder a las malas acciones tiene todo que ver con las probabilidades de reintegración de una persona ofensora. El autor describe los problemas conductuales refiriéndose también al componente afectivo que los subyace: la vergüenza.

Braithwaite (1989), establece la importancia de lo que él llama: *avergonzar efectivamente*, es decir, hacer responsable a la persona de las consecuencias de sus actos y ofrecerle oportunidades para la reparación del daño, la restauración de los vínculos y la reintegración comunitaria. Por otro lado, describe la vergüenza estigmatizante, mediante la cual la comunidad expulsa a la persona ofensora y la etiqueta como una mala persona o como una persona problemática. Al sacar a la persona, esta buscará recuperar su sentido de pertenencia y conexión con otras personas que hayan sido expulsadas también, lo cual fomenta, en parte, la formación de grupos criminales (Braithwaite, 1989). Las prácticas restaurativas ofrecen alternativas para que las comunidades educativas estimulen la vergüenza reintegradora en el ambiente escolar, lo que permite disminuir el camino de la escuela a la prisión.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) como instrumento legal y su relación con los principios restaurativos

La CDN fue firmada el 20 de noviembre de 1989 e incluye a todas las personas menores de 18 años (excepto en países cuya legislación establezca la mayoría de edad en una edad diferente). Es decir, se refiere a niños, niñas y adolescentes, por lo que abarca la vida escolar y colegial. Así como se realizó previamente con la Declaración Internacional de los Derechos Humanos, a continuación, se relacionarán artículos específicos de este instrumento legal con los principios restaurativos ya descritos:



- *Alto control y alto apoyo*: la educación basada en los principios de Alto control y alto apoyo corresponde con lo establecido en la CDN en su artículo 28, punto 2, cuando establece que “Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención” (CDN, 1989, p. 9). La protección de la dignidad humana y la administración de la disciplina vienen de la mano.
- *Separación entre acción y sujeto*: el artículo 3 en su punto 1, establece el interés superior del niño. Este punto es de particular relevancia al considerar a la Justicia restaurativa como alternativa a la suspensión o a la expulsión, dado que estas medidas correctivas, si bien podrían responder a la necesidad de seguridad por parte de la comunidad escolar, no responden al interés superior de la persona menor de edad y según la sección anterior, le exponen al camino de la escuela a la prisión. Esto coincide con el artículo 28, sección e, al afirmar que los procesos educativos deberán adoptar medidas para reducir las tasas de deserción escolar.
- *Procesos justos*: el artículo 5 plantea: “Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención” (CDN, 1989, p. 3). Esto es importante para la aplicación de procesos justos, los cuales, según lo descrito por Kim & Moughton (2003), implican el involucramiento y participación de las partes, así como la explicación y la claridad de expectativas. Los procesos disciplinarios, entonces, deberían involucrar todos los miembros de la comunidad educativa, como lo son las familias y a otros miembros de la comunidad local.
- *La psicología de los afectos*: como se mencionó, este abordaje procura la maximización de los afectos positivos a través de las relaciones fuertes y el empoderamiento comunitario. Los artículos 13 y 14 de la Convención se refieren a la libertad de expresión y a la libertad de conciencia, en tanto no infrinjan los derechos o la reputación de los demás. El artículo 29 insiste en que la educación debe encaminar al niño al desarrollo de su personalidad y prepararlo “para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (CDN, 1989, p. 10). Todo esto atraviesa,

necesariamente, la dimensión afectiva del individuo, el orgullo y el respeto, elementos fundamentales de la justicia restaurativa (George, s. f., George, 2014).

Código de la Niñez y la Adolescencia en Costa Rica como instrumento legal y su relación con los principios restaurativos

El abordaje restaurativo aplicado de manera adecuada en centros educativos fomenta un ambiente en el cual será posible cumplir lo establecido por el Código de la Niñez y la Adolescencia en su artículo 5, cuando establece que:

toda acción pública o privada concerniente a una persona menor de dieciocho años, deberá considerar su interés superior, el cual le garantiza el respeto de sus derechos en un ambiente físico y mental sano, en procura del pleno desarrollo personal. La determinación del interés superior deberá considerar: Su condición de sujeto de derechos y responsabilidades; su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelve y la correspondencia entre el interés individual y el social. (Código de la Niñez y la Adolescencia, 1998, pp. 2-3)

Los principios de la justicia restaurativa no son del todo nuevos en el contexto costarricense. En Costa Rica existen mecanismos que procuran la reparación del daño en materia penal juvenil. Según Burgos (2014), la Ley Penal Juvenil, en su artículo 127 plantea la reparación del daño mediante el resarcir a la víctima o la reparación de un daño social a través de la prestación de trabajos en beneficio de la comunidad. Posteriormente, Burgos (2015), plantea que es posible “abandonar la arraigada idea de que la corrección de toda conducta se logra solo mediante la privación de libertad” (p. 169). Prevenir el camino de la escuela a la prisión es una respuesta a esta inquietud. Aun cuando un crimen ya se ha dado, Burgos (2015), propone que es posible establecer sanciones socio-educativas y órdenes de orientación y supervisión “cuya finalidad es lograr la prevención mediante la modificación o variación de condiciones perjudiciales en el entorno del menor” (p. 169).

El Poder Judicial de Costa Rica ha desarrollado una experiencia de más de seis años en materia de Justicia restaurativa, se fomenta el principio de que “la Justicia Restaurativa se enfoca en el daño causado a la persona y a las relaciones, promoviendo esfuerzos de los diferentes actores para su reparación” (Arias, Fernández, Calderón y Espinach, 2017, p. 6). En estos casos, se propone el abordaje restaurativo en situaciones en las que no exista un desbalance de poder entre la persona ofensora y la víctima, exista voluntariedad del ofensor y la víctima para participar de un proceso restaurativo y la persona ofensora está dispuesta a reconocer su responsabilidad

por el daño causado, entre otros criterios (Arias, *et al.*, 2017, p. 18). La Justicia restaurativa como programa y modelo para el proceso penal juvenil y adulto inicia de manera formal en Costa Rica en el año 2012 (Poder Judicial, 2018).

Según O'Connell *et al.*, (2006), un enfoque restaurativo ofrece a las personas menores de edad la oportunidad de tomar consciencia del impacto de sus acciones sobre otras personas y sobre sí mismos, una consciencia que no necesariamente ocurriría si solamente se lleva a cabo el proceso tradicional. Esto da respuesta a la necesidad planteada por Naranjo (2018), de empoderamiento y de autonomía progresiva en las personas menores de edad. O'Connell *et al.*, (2006), plantean que las personas menores de edad tienen derecho a aprender del impacto que tienen sus acciones sobre el entretendido comunitario: este aprendizaje es clave para su desarrollo y para incrementar las posibilidades de una reintegración comunitaria positiva.

Desde el Poder Judicial también se ha desarrollado el Programa de Tratamiento en Drogas bajo Supervisión Judicial Penal Juvenil (Arias, Cortés y Calderón, 2017). Este programa promueve que:

La persona ofensora repare el daño realizado, generando empatía con la víctima y la comunidad. Pero también genera oportunidades personales de desarrollo mediante la articulación de las respuestas institucionales más allá del Poder Judicial y del Instituto de Alcoholismo y Farmacodependencia (IAFA), como, por ejemplo, con la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS), el Patronato Nacional de la Infancia (PANI) y el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS), los gobiernos locales, las organizaciones de la sociedad civil, entre otros. (Arias, Cortés y Calderón, 2017, p. 12)

Este proyecto procura abordar desde lo restaurativo los crímenes asociados con el consumo de drogas, de forma que “un abordaje integral debe tener la pericia para identificar todos los factores intervinientes en la comisión del delito” (Arias, Cortés y Calderón, 2017, p. 52). Surge la inquietud entonces: ¿si existe experiencia de abordajes restaurativos procesos penales juveniles y adultos, ¿Qué pasa en los ambientes educativos? ¿Es ahí donde es necesario empezar para prevenir el camino de la escuela a la prisión? Los esfuerzos del Ministerio de Educación Pública (MEP), en Costa Rica son variados y concretos. El MEP cuenta con protocolos para el abordaje del consumo de drogas (Grosser, Rojas y Astorga, 2016a), para la atención en situaciones de *bullying* (Grosser, Rojas y Astorga, 2016b), así como de atención a situaciones de lesiones autoinfligidas y riesgo de suicidio (Grosser y Cartín, 2018). Por tanto, el tema de discusión de este artículo es que un abordaje restaurativo no sustituye ni compite con dichos protocolos; por el contrario, refuerza, enmarca y complementa la adherencia a los protocolos establecidos por el Ministerio de Educación Pública y fomenta el empoderamiento de la comunidad escolar.

Experiencias en un liceo público costarricense

En esta sección se describen las experiencias relacionadas con las intervenciones desde la óptica de la Justicia restaurativa por parte del Departamento de Orientación en un liceo público costarricense ante las faltas consideradas como graves. El personal docente de esta institución recibió cuatro días de capacitación sobre prácticas restaurativas entre los años 2016 y 2017. Durante el año 2017 recibieron un proceso de acompañamiento por parte del Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (en adelante IIRP por sus siglas en inglés), que derivó en la conformación de un equipo de líderes docentes conformado por diez personas, encabezado por dos orientadoras y se procedió también a la capacitación de estudiantes.

En palabras de la coordinadora del Departamento de Orientación:

El trabajo, desde el inicio, fue un renovar de conceptos y cambiar la mentalidad con estudiantes, personal administrativo, docentes. Es un reto y experiencia de aprendizaje que hemos venido estimulando. Se ha visto el cambio en los estudiantes y en los padres, que se sienten apoyados. También en los docentes que se han identificado al 100% en el trabajo. Ha sido muy productivo para aplicarlo con chicos con problemas conductuales o de seguimiento de normas. Es una oportunidad. Las Prácticas Restaurativas han sido para el Liceo una oportunidad para ir configurando CON los estudiantes el clima institucional, de una forma diferente. (Coordinadora Departamento de Orientación, comunicación personal, en De Mezerville, 2018)

Se llevaron a cabo diferentes procesos de implementación proactiva de una cultura restaurativa, no obstante, en este artículo se rescatan únicamente las experiencias de respuesta ante faltas graves: acoso escolar mediante uso de tecnología, reprobación la nota de conducta y uso y tenencia de drogas.

Una reunión restaurativa complementaria para abordar una situación de Cyberbullying

Otro ejemplo de Justicia restaurativa es el de una práctica con respecto a un caso de *cyberbullying* en el que las fotos privadas de una estudiante habían circulado entre el estudiantado, las cuales habían sido solicitadas por su ex novio. Ya existía una demanda penal por parte de los padres de la estudiante contra el joven que solicitó las fotos. La orientadora hace solicitud de efectuar una intervención con una práctica restaurativa, planteando la siguiente inquietud: “yo puedo suspenderlo 22 días, pero también tengo margen para realizar una medida correctiva alterna y no quiero perder a este estudiante” (Orientadora, comunicación personal, octubre 2017). Dos facilitadores certificados por el IIRP, -una de ellos es una de las autoras

del presente artículo-, prepararon la reunión a realizarse entre el estudiante y representantes del colegio, como un medio para explorar vías de reparación en la relación entre el joven y la institución.

Los lineamientos del Ministerio de Educación Pública prohíben realizar la reunión incluyendo a la víctima debido al riesgo real de revictimización. No obstante, se invitó a la orientadora y a la profesora guía de la estudiante para que participaran de la reunión. Se realizó una entrevista previa con todas las partes. Una de las facilitadoras conversó previamente con el estudiante: “Vos no tenés que hacer esto. Las personas van a decir cosas honestas y posiblemente te sintás incómodo.” El estudiante afirmó que sí prefería hacer la reunión restaurativa en lugar de otra medida correctiva. Se estableció la fecha y se realizó la convocatoria.

Participaron el joven, ambos padres (quienes estaban divorciados), su profesora guía y su orientadora; la profesora guía y orientadora de la víctima, la subdirectora del colegio y los dos facilitadores. En el proceso de la reunión, cada parte expresó su afectación y su preocupación por los problemas de conducta del estudiante. Su padre expresó “usted cree que usted es más inteligente que nosotros y seguro sí lo es. Pero nos pone a todos en contra y el que pierde es usted”. Una profesora expresó: “todos estamos hoy aquí porque queremos verlo salir adelante, pero usted tiene que reaccionar”. El estudiante participó activamente del proceso, mediante la escucha con respecto a la afectación expresada por los asistentes sobre el incidente, así como dando respuesta a cada una de las propuestas del plan reparador con respecto a plazos y posibilidades de cumplimiento. Se realizó el plan de reparación que incluyó reuniones periódicas con la orientadora, contribuir en la campaña de elaboración de material informativo para adolescentes sobre los peligros del *cyberbullying* y un compromiso de puntualidad a las lecciones. Se fijó fecha la primera reunión de seguimiento de los acuerdos en el corto plazo y se pasó al espacio informal del refrigerio.

El comentario final de la orientadora hacia la facilitadora, durante el tiempo final informal, fue “Esto no nos garantiza un cambio, pero, ¿qué habríamos ganado con enviarlo 22 días a la casa?” (De Mezerville, comunicación personal, octubre 2017).

Círculos en el abordaje con estudiantes y familias cuando han reprobado la nota de conducta

El Departamento de Orientación procuró implementar la metodología en el seguimiento a estudiantes que habían perdido la nota de conducta, según explicaron en la entrevista con De Mezerville (De Mezerville, 2018):

Realizamos Círculos con los estudiantes y un representante de su familia en los casos donde habían perdido la nota de conducta. Esto fue un espacio sumamente valioso porque necesitábamos escuchar no solo al estudiante, sino también a sus familias. Darles el espacio para expresar sus emociones, sus pensamientos sus ideas. ¿Qué significa la conducta? ¿Haber perdido esa nota de conducta? Y cuáles eran los retos y las propuestas para el 2018. Y fue sumamente valioso escuchar tanto a estudiantes como a sus familiares sobre qué esperan, qué les ha sido difícil. Darle la palabra a una madre de familia en compañía de otras madres que, en ocasiones, retroalimentaron lo que esa primera mamá estaba diciendo. Eso fue realmente valioso. El escuchar a una mamá agradecer el tener un espacio, ya que hasta el momento sentía que era la única persona viviendo esa situación. Al escuchar que había otras mamás que vivían sus mismos temores, sus mismas dudas y poder escuchar una recomendación de una de ellas, creo que fue de los espacios más significativos. Escuchar a las mamás expresándole a sus hijos cuánto los quieren y ciertamente el temor de no saber manejar ciertas situaciones que ellos viven y cómo están dispuestas a acompañarlos para este nuevo curso lectivo. Creo que también nos da mucha esperanza. De hecho, es un grupo al que ahora tenemos el reto de dar seguimiento para valorar realmente cómo estos espacios de comunicación van a dar frutos para este nuevo curso lectivo. Entonces es un grupo con el que vamos a estar sondeando, como parte del trabajo para este año. (Orientadora, comunicación personal, en De Mezerville, 2018)

Abordaje restaurativo en la atención a estudiantes involucrados con la tenencia y consumo de drogas

Actualmente, en el liceo que aquí se menciona, se ha identificado un incremento en el consumo de drogas farmacéuticas en la institución. Se ha reconocido que existen estudiantes que trafican benzodiazepinas como el clonazepam, ya sea en pastillas o en gotas y lo consumen dentro del centro educativo (Departamento de Orientación, comunicación personal, agosto 2018). Es fundamental mencionar que la institución ha sido muy diligente al activar los protocolos establecidos por el Ministerio de Educación Pública para esos casos, realizar requisas en colaboración con las instituciones correspondientes (la policía ha llegado con perros de rastreo) y generar conciencia en el estudiantado acerca de los peligros del consumo.

En este tipo de circunstancias es importante apuntar que, las prácticas restaurativas no buscan abolir o suprimir los mecanismos existentes, sino generar una reflexión sobre los principios mencionados del alto control y alto apoyo, la separación entre acción y sujeto, la psicología de los afectos y los procesos justos, como medios para enriquecer la promoción de los derechos de las personas menores de edad. El Departamento de Orientación, de manera paralela a los protocolos existentes, ha asumido la práctica de tener una reunión individual con cada estudiante

involucrado tanto con el tráfico como con el consumo de sustancias y en el contexto de esa reunión, realizar las preguntas restaurativas, así como establecer acuerdos de seguimiento (Departamento de Orientación, comunicación personal, agosto, 2018). Esta medida, en palabras de la orientadora, ha permitido fortalecer el sentido de confianza entre los estudiantes y el Departamento de Orientación, así como ofrecer a las orientadoras una guía práctica basada en preguntas, para dirigir una conversación difícil sobre conductas de alta peligrosidad.

Implicaciones

La CDN, a lo largo de sus 54 artículos, reconoce que las personas menores de edad son individuos con derecho de pleno desarrollo físico, mental y social y con derecho a expresar libremente sus opiniones. Según la UNICEF:

Desde su aprobación, en el mundo, se han producido avances considerables en el cumplimiento de los derechos de la infancia a la supervivencia, la salud y la educación, a través de la prestación de bienes y servicios esenciales; así como un reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de establecer un entorno protector que defienda a los niños y niñas de la explotación, los malos tratos y la violencia. (UNICEF, 2015, s. p.)

Estos artículos recogen además los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos que atañen a la niñez y la adolescencia: “Su aplicación es obligación de los gobiernos, pero también define las obligaciones y responsabilidades de otros agentes como familia, docentes, profesionales de la salud, investigadores y los propios niños y niñas” (UNICEF, 2018, s. p.).

La CDN involucra a la totalidad de la niñez y la adolescencia y convierte a cada una de estas personas en sujeto pleno de derechos, al abandonar el concepto de la población menor de edad como objeto pasivo de intervención por parte de la familia, el Estado y la sociedad. Esta concepción se basa en el reconocimiento expreso de ellos y ellas como sujetos de derechos que se desprende de su carácter de persona humana, en oposición a la idea de ser definidos a partir de su incapacidad jurídica (Morlachetti, 2013), al igual que lo menciona Naranjo (2018), al establecerles como sujetos políticos.

Es importante destacar y que se tengan en cuenta ciertos principios rectores que establece la CDN, sobre los cuales se apoyan el resto de los derechos, estos son los principios de: interés superior, no discriminación, ser oído y participación y derecho a la vida y desarrollo. Además de estos principios transversales, la Convención contiene una importante lista de derechos, así como la necesidad de adopción de

medidas especiales para garantizar el pleno goce y ejercicio de estos por parte de niñas, niños y adolescentes integrantes de minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, o personas con discapacidad (Morlachetti, 2013).

En cuanto a velar por el cumplimiento de estos derechos, la CDN es clara al involucrar los diferentes actores comunales: familia, contexto escolar, comunidad y sociedad en general; ello con la intención de garantizar el acceso a los diferentes servicios y recursos con los que cuentan los Estados para la protección y mejora en la calidad de vida de la población infantil y adolescente.

Se destaca el derecho a la educación, ya que tal y como se ha desarrollado en el presente documento, la aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño, la niña y adolescentes en cuanto personas humanas; además, el Estado reconoce que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades de la persona menor de edad, a fin de prepararle para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya (CDN, 1989).

A casi treinta años de la Convención sobre los Derechos del Niño, surge la reflexión acerca de qué se ha aprendido y cómo han evolucionado las comunidades latinoamericanas. Cuáles son los mecanismos para la observancia de los derechos de las personas menores de edad en un contexto que también les prepare para la vida y para contribuir con la construcción de una sociedad integrada, saludable y como establece la Declaración de los Derechos Humanos, donde todos los seres humanos sean iguales en dignidad y derechos y sean capaces de comportarse fraternalmente los unos con los otros (DUDH, 1948). Se ha aprendido que empoderar a la juventud y fomentar su autonomía (Naranjo, 2018), es imposible sin construir una ciudadanía responsable y proactiva.

Las prácticas restaurativas resaltan acciones, interacciones y protocolos, para llevar a cabo acciones de fortalecimiento comunitario, así como de precaución, en particular, para la prevención del camino de la escuela a la prisión. A casi treinta años de haber firmado la Convención, todavía queda mucho por hacer para crear contextos más apropiados para la infancia, pues los avances han sido desiguales y algunos países se encuentran más retrasados que otros en el respeto a la obligación de dar a los derechos de la infancia la importancia que merecen; razón por la cual, deben redoblar las estrategias informativas, preventivas y de intervención, llevadas cabo desde el ámbito educativo.

Conclusiones: Una mirada hacia delante

A lo largo de este artículo se ha planteado la Justicia restaurativa con miras al desarrollo de una disciplina positiva, como una respuesta evolucionada a la disciplina escolar y las prácticas restaurativas como medios para construir comunidades más sólidas y justas. Una acción ocasional no generará un impacto comunitario significativo: se trata de construir una cultura abierta a la participación y a un manejo responsable y transparente de la autoridad, un ambiente educativo donde la disciplina respete la dignidad del individuo, al mantener los principios de alto control y alto apoyo; un contexto de aula en el que las faltas leves e inclusive las graves reciban una respuesta que separe a la acción del sujeto y que prevenga el camino de la escuela a la prisión. Como educadores, es nuestra tarea generar ambientes que trasciendan las reacciones a situaciones específicas y que tengan una visión integral de la dignidad de cada niño, niña y adolescente, observándole como sujeto de derechos y participe activo en su integración -y en caso necesario, reintegración- a una comunidad que le ofrezca sentido de identidad, respeto y orgullo, así como la oportunidad de desarrollar al máximo su potencial.

Referencias

- Arias, D., Cortés, E. y Calderón, J. (2017). *Estudio sobre consumo de drogas de las personas menores de edad en conflicto con la Ley Penal Juvenil*. San José, Costa Rica: Poder Judicial.
- Arias, D., Fernández, K., Calderón, J. y Espinach, L. (2017). *Protocolo Justicia Juvenil Restaurativa Contravenciones*. San José, Costa Rica: Poder Judicial-Vice Ministerio de Paz.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. Australia: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804618>
- Braithwaite, J. (2018). Minimally Sufficient Deterrence. *Crime and Justice: A Review of Research*, 47: 69-118. <https://doi.org/10.1086/696043>
- Burgos, A. (2015). Te condeno a ser feliz. En: IUDEX. *Revista Oficial de la Asociación Costarricense de la Judicatura*, 3: 143-215.
- Burgos, A. (2014). Las principales soluciones alternas en materia penal juvenil en relación a la legislación de adultos en Costa Rica. En: IUDEX. *Revista Oficial de la Asociación Costarricense de la Judicatura*, 2: 11-30.

- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2010). *Manual de prácticas restaurativas para docentes, personal responsable de la disciplina y administradores de instituciones educativas*. Pennsylvania: IIRP.
- De Mezerville, C. (2018). *Implementando prácticas restaurativas. Una entrevista*. Recuperado de: <https://la.iirp.edu/2018/02/27/implementando-practicas-restaurativas-una-entrevista/>
- George, G., & McConville, G. (n. d.). *One school's journey*. Coorparoo, Australia: Villanova College. Recuperado de: http://www.rpforschools.net/RP/RPatV_OneSchoolsJourney.pdf
- George, G. (2014) Afecto y emoción en una Escuela Restaurativa. In Kelly, V. and Thorsborne, M. (Eds.). *The Psychology of Emotion in Restorative Practice*, 200–233. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Grosser, K., Rojas, L. Y Astorga, R. (Coord.) (2016a). *Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia, consumo y tráfico de drogas*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo_de_drogas.pdf
- Grosser, K., Rojas, L., y Astorga, R. (Coord.) (2016b). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/protocolo%20de%20actuaci%C3%B3n%20en%20situaciones%20de%20bullying.pdf>
- Grosser, K. y Cartín, T. (2018). *Protocolo de atención a la población estudiantil que presenta lesiones autoinflingidas y/o en riesgo por tentativa de suicidio*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/blog/ajduntos/protocolo-prevencion-suicidio.pdf>
- Kim, W. C., & Mauborgne, R. (2003). Fair Process. Managing in the Knowledge Economy. *Harvard Business Review. The Best of HBR*: 127-136.
- Losen, D., Hodson, C., Keitch II, M. A., Morrison, K., & Belway, S. (2015). Are we closing the school discipline gap? *The Center for Civil Rights Remedies*. Retrieved from: https://www.civilrightsproject.ucla.edu/resources/projects/center-for-civil-rights-remedies/school-to-prison-folder/summary-reports/ccrr-school-to-prison-pipeline-2015/UCLA15_Report_9.pdf
- McCold, P. (2000). Toward a mid-range theory of restorative justice. *Contemporary Justice Review*, 357-414.
- Ministerio de Educación Pública. (2018). Reglamento de evaluación de los aprendizajes 2018. N.º 40862-MEP. Alcance N.º 26 Poder Ejecutivo. Decretos. San José, Costa Rica: *La Gaceta*.
- Morlachetti, A. (2013). *La convención sobre los derechos del niño y la protección de la infancia en la normativa internacional de derechos humanos*. Recuperado de: https://www.upf.edu/dhes-alfa/materiales/res/dhgv_pdf/DHGV_Manual.21-42.pdf

- Naranjo, J. C. (2018). Construcción de relaciones democráticas desde la autonomía progresiva y el empoderamiento como medios para lograr procesos de participación e interlocución con las personas menores de edad en el sistema educativo costarricense. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 29 (1), 109-137. <https://doi.org/10.15359/rldh.29-1.5>
- Nathanson, D. L. (1992). *Shame and Pride: Affect, sex, and the birth of the self*. New York: W.W. Norton & Company.
- O'Connell, T., Wachtel, B. y Wachtel, T. (2006). *Manual de reuniones restaurativas*. Real Justice: CONAMAJ.
- Oakland Unified School District. (2014). *Restorative Justice in Oakland Schools. Implementation and Impacts 2014*. Recuperado de: <https://youthlaw.org/wp-content/uploads/2017/03/OUSD-Restorative-Justice-Report.pdf>
- Ochoa, T. A., Levy, L. J., Spiegel, K. & Ovarés, Y. (2015). Keeping kids out of corrections: Lowering recidivism by strengthening teamwork and collaboration between law enforcement officers and transition specialists in juvenile correctional facilities. *Law Enforcement Executive Forum*, 51(1), 29-43. <https://doi.org/10.19151/LEEF.2015.1501c>
- Ochoa, T., & Rome, J. (2009). Considerations for arrests and interrogations of suspects with hearing, cognitive and behavioral disorders. *Law Enforcement Executive Forum Journal*, 9(5), 131-141.
- Organismo de Investigación Judicial (OIJ). (2011). Informe estadístico de seguridad ciudadana. Recuperado de: https://www.poder-judicial.go.cr/planificacion/images/documentos/estadisticas/policiales/Anuario_Policial_2011/Elementos/PDFs/012_informe_seguridad_ciudadana.pdf
- Organismo de Investigación Judicial (OIJ). (2011) *Informe estadístico de seguridad ciudadana*. Recuperado de: https://www.poder-judicial.go.cr/planificacion/images/documentos/estadisticas/policiales/Anuario_Policial_2011/Elementos/PDFs/012_informe_seguridad_ciudadana.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations. Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Poder Judicial República de Costa Rica. (2018). *Política Institucional*. Recuperado de: <https://justiciarestaurativa.poder-judicial.go.cr/index.php/politica>
- Programa Estado de la Nación (2011). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Puzanchera, C., & Kang, W. (2014). *Easy Access to FBI Arrest Statistics 1994-2011*. Recuperado de: http://ojjdp.gov/ojstatbb/ezaucr/asp/ucr_display.asp

Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 546-564. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>

Tribunal Supremo de Elecciones (1998). *Código de la Niñez y la Adolescencia*. Recuperado de: <http://www.tse.go.cr/pdf/normativa/codigodelaninez.pdf>

UNICEF. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño: ¿Qué puede hacer usted?* Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/crc/index_what.html

UNICEF. (2017). *Una revisión sistemática de los determinantes de la violencia que afectan a niños, niñas y adolescentes*. Costa Rica. Recuperado de: <https://www.unicef.org/costarica/Innocenti-Violencia-2017.pdf>

UNICEF. (2018) ¿Qué es la Convención sobre los Derechos del Niño? Recuperado de: <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>

United States Departments of Education and Justice. (2014). *Guiding Principles for Providing High-Quality Education in Juvenile Justice Secure Care Settings*, Washington, D. C., 2014. Recuperado: <http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/correctional-education/index.html>

Wachtel, T. (2013). *Definiendo qué es restaurativo*. Pennsylvania, Estados Unidos: IIRP.

Recibido: 5/10/2018

Aceptado: 2/5/2019



