

Evaluación formativa

Proyecto Justa-mente: Aprendiendo sobre justicia y restauración

Proceso de evaluación realizado por:

Consultoras para la construcción de la Línea de base y la evaluación formativa

Catalina Ángel
Carolina Ojeda

Consultor internacional

Gustavo Schujman

Equipo de evaluación Educapaz

Milena Montoya
Laura Nossa
Daniela Pinilla

Diciembre 2022

Contenido

Introducción	3
1. Conceptos que orientan la operación del proyecto	5
a) Aprendizajes	5
b) Capacidades	5
c) Empoderamiento	7
d) Incidencia curricular	8
e) Justicia restaurativa	8
f) Justicia transicional	9
g) Prácticas restaurativas	9
2. Marco metodológico de la evaluación	10
a) Indicadores definidos para la evaluación	11
b) El punto de partida de la evaluación: principales hallazgos de la línea de base	13
c) Escala de valoración de los indicadores	14
d) Técnicas de registro y actores de la evaluación	19
e) Ruta metodológica	20
3. Resultados de la evaluación componente I. Acompañamiento pedagógico profundo	22
a) Aspecto evaluado: Fortalecimiento de capacidades en relación con el desarrollo de acciones prácticas afines a la Justicia Transicional y las prácticas restaurativas.	24
b) Aspecto evaluado: Transformación de prácticas pedagógicas a partir de las acciones desarrolladas en las aulas focalizadas	32
c) Aspecto evaluado: Gestión de convivencia en la escuela	39
d) Aspecto a evaluar: Puesta en marcha de acciones relacionadas con hitos de la paz	49
4. Resultados componente II: Red de comunidades educativas a nivel nacional para propiciar diálogos sobre la relación entre la JEP y el sector educativo	54
a) Aspecto a evaluar: Eventos promovidos por el proyecto.	54
b) Aspecto evaluado: Mayor interés de los miembros de la JEP en fortalecer el papel de la escuela en el proceso de apropiación de la JT y JR.	58
c) Aspecto evaluado: Activación del proceso de las comunidades de aprendizaje relacionadas con la JT y/o JR.	59
5. Evaluación del Componente III: Estrategia de incidencia en política pública a nivel nacional y territorial	62
a) Aspecto a evaluar: Mecanismos de articulación e incidencia política del proyecto orientados a escalar los resultados del programa pedagógico de la JEP, en el ámbito escolar a nivel nacional y territorial.	62
6. Ejecución satisfactoria del proyecto	65

Introducción

El proyecto *Justa–mente aprendiendo sobre justicia y restauración* tiene un antecedente inmediato en los diálogos entablados entre la JEP y Educapaz desde finales del 2019. Atendiendo a sus objetivos misionales, el encuentro entre estas organizaciones permitió poner en marcha discusiones sobre el papel de la escuela frente a las exigencias de la sociedad colombiana para dar cumplimiento al Acuerdo de Paz firmado entre las FARC EP y el Estado en agosto del 2016. En el 2021, amparados por un convenio marco se abrieron escenarios para lograrlo, como la estrategia *La escuela dialoga con la JEP* que propició diálogos de magistrados con niños, niñas, jóvenes, maestros, maestras y directivos; la participación del equipo de la JEP en el IV Encuentro Nacional de Redes de Educapaz *¿A qué escuela queremos volver?*, y, se realizó el diseño de módulos de una herramienta pedagógica dirigida a estudiantes y docentes de los grados noveno y once para abordar, en las aulas, la justicia restaurativa y transicional. Estas acciones revelaron la necesidad de fortalecer el diseño y uso de herramientas didácticas, de fomentar el apoyo interinstitucional y de establecer redes de articulación con entidades públicas y privadas.

La identificación de necesidades fue la puerta de entrada para el establecimiento de un convenio que incluyó, durante el 2022, la primera versión del proyecto. El convenio se desplegó desde la estrategia pedagógica de la JEP adscrita a la Subdirección de Fortalecimiento Institucional que desde el 2021 lideró el Programa pedagógico para el ámbito escolar, cuya apuesta, en línea con la etapa de transición del país, es *fortalecer la apropiación de la cultura de la paz y de los principios de la justicia restaurativa como aporte a la formación de ciudadanos capaces de valorar la no violencia en función de la superación del conflicto armado y la consolidación de la paz*¹.

En consecuencia, el proyecto *Justa-mente: aprendiendo sobre justicia y restauración* se trazó el objetivo de *diseñar, implementar y evaluar una estrategia pedagógica en el ámbito escolar con el fin de fomentar la comprensión de la justicia transicional con enfoque restaurativo*. Para lograrlo, diseñó una estructura conceptual, metodológica y operativa. La estructura se materializa en cuatro componentes: el primero, acompañamiento pedagógico profundo; segundo, la red de comunidades educativas; el tercero se orienta a la incidencia en política pública; y, por último, el componente de comunicación, sistematización y evaluación, en el que se enmarcan las acciones de registro de avances, resultados y aprendizajes del proceso de cara a su escalamiento y sostenibilidad en el tiempo.

Inicialmente se construyó la línea de base del proyecto que partió de la definición de una batería de 17 indicadores, cuya principal fuente de valoración fueron los testimonios de los actores participantes y los registros de memoria fijados en actas e informes. Esta fue la razón por la

¹ Convenio JEP – Educapaz. 350 - 2022

que se privilegió el enfoque cualitativo y la triangulación de técnicas de indagación². Dicho informe reporta los hallazgos identificados en los tres primeros componentes (elegidos también como foco central de la evaluación).

Entre otras, la línea de base concluye, para el componente de acompañamiento pedagógico, el bajo o nulo conocimiento de las comunidades educativas, y en especial de maestros y directivas del marco conceptual de la justicia transicional y restaurativa, la prevalencia de acciones punitivas como formas de sanción en la escuela, la inexistencia o baja frecuencia de momentos de conmemoración relacionados con hitos de paz; reconoce la existencia de redes de maestros y maestras en diversas partes del país dirigidas al trabajo alrededor de la memoria y de la educación para la paz como un capital humano relevante para favorecer los cimientos del proyecto. También pone de presente la estrechez territorial de los procesos de política educativa que en atención al mandato del Acuerdo Nacional se hubiesen emprendido con el objetivo de aportar, desde la escuela a la configuración de una masa crítica que hiciera posible su realización.

Dados los resultados de la línea de base como punto de partida del proyecto, la evaluación formativa, es asumida como un camino idóneo para identificar las potencialidades y desafíos de un proceso de corta duración, pero con una clara proyección de continuidad, se plantea como objetivos: i). identificar y comprender las voces de los participantes, la valoración de su experiencia, la satisfacción de sus necesidades, las dificultades o cuellos de botella que pudieron afectar los resultados del proyecto; ii). ofrecer un análisis derivado de la triangulación de fuentes que permita identificar aciertos, victorias tempranas y alertas; y, iii). identificar y analizar los principales aprendizajes y acciones de éxito que aseguran el logro de los resultados.

Para dar cuenta de los objetivos, este informe presenta la ruta metodológica utilizada para realizar la evaluación de carácter formativo; allí se expone la escala de valoración formulada, y el camino para el registro, análisis e interpretación de la información. Luego, se detiene en los resultados de la evaluación para cada uno de los indicadores definidos por componente y expone los argumentos para dicha valoración, fundamentados en la triangulación de las fuentes disponibles. Este apartado precisa señalar que las páginas dedicadas a la evaluación del componente de acompañamiento pedagógico profundo son más extensas que las de los dos componentes restantes, no solamente por el número de indicadores valorados, sino también porque se consideraron un número mayor de fuentes al momento de la triangulación. Al final, se exponen una serie de conclusiones y recomendaciones en las que se destacan aprendizajes y acciones de éxito, que esperan servir de referente para orientar ajustes y la toma de decisiones.

² El informe de línea de base puede consultarse en el siguiente enlace
https://drive.google.com/file/d/1nWbCNZQNP3e0z1HnbTCWVAjEQcdR8e3q/view?usp=share_link

1. Conceptos que orientan la operación del proyecto

Con el propósito de reconocer los conceptos clave que sirven de fundamento para la operación del proyecto, se presenta el glosario de términos elaborado por el equipo técnico y que resulta relevante para delimitar el marco de referencia. Se asume que cada uno de los conceptos expuestos, puede ser objeto de amplias discusiones y profundizaciones, por lo que se aclara que no constituyen posturas radicalmente definitivas, sino indicativas para el equipo evaluador y que corresponden fielmente a los documentos del proyecto. Sobre esto vale decir que cada concepto es resultado de la trayectoria recorrida por Educapaz, de la mano de comunidades educativas, organizaciones de base y otras entidades del nivel nacional e internacional que han aportado sistemáticamente a las comprensiones que aquí se recogen y que fueron asumidas conjuntamente con la JEP como base para emprender el proceso.

a) Aprendizajes

El aprendizaje es el proceso mediante el cual se reflexiona a partir de diversa información recolectada sobre la gestión del proyecto y se utiliza intencionadamente para mejorar el logro de los resultados o tomar decisiones relacionadas con posibles adaptaciones o cambios necesarios. De manera particular, la teoría del cambio de Educapaz establece como propósito la desnaturalización de las violencias en las comunidades educativas y el cierre de brechas de oportunidades; así como el fortalecimiento de procesos de Educación Ciudadana, para la Reconciliación y Socioemocional (CRESE) y de educación rural intercultural en municipios altamente afectados por el conflicto armado.

En el largo plazo, Educapaz busca mejorar los aprendizajes de la comunidad educativa y las relaciones entre las personas, en las escuelas en las que se han implementado planes y otras iniciativas de transformación pedagógica. En el mediano plazo, se busca que las prácticas pedagógicas, el clima escolar y de aula sean fortalecidos en la perspectiva de formación integral con énfasis en competencias y capacidades CRESE.

b) Capacidades

Educapaz propone una visión sistémica y multinivel que abarca transformaciones en cuatro niveles: el individual, que busca transformaciones en los seres humanos, en sus capacidades y sus competencias; el nivel de las instituciones educativas, teniendo como fin el transformar las relaciones de poder en las escuelas; en el nivel que marca la relación de la escuela-comunidad; y en el nivel del país vinculado al mundo, en el que las diversas expresiones del movimiento de educación para la paz toman fuerza y actúan decididamente a través de redes, plataformas, el intercambio de experiencias, la investigación y la gestión del conocimiento. Esta postura encuentra alineación con el concepto de capacidades que define Amartya Sen. El

término capacidad se refiere a la libertad que la persona tiene para lograr/ elegir diferentes combinaciones (niveles) de funcionamiento que reflejan la libertad de una persona para lograr/elegir diferentes tipos de vida. (Sen, 1992, p. 40). *Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.

Desde la concepción señalada, Educapaz ha concretado en un instrumento llamado la Matriz CRESE, las competencias y capacidades que buscan ser fortalecidas en los participantes del programa, a través de las acciones del proyecto:

Eje	Competencia intrapersonal	Competencia inter-personal	Capacidad comunitaria/social
Identidad y valoración de las diferencias	Conciencia y cuestionamiento crítico sobre mis pensamientos, emociones y acciones en relación con mi propia identidad y la de los demás, especialmente aquellas que pueden estar relacionadas con fenómenos discriminatorios.	Cuestionamiento crítico de prejuicios, estereotipos y acciones excluyentes.	Acción colectiva para el reconocimiento, valoración y respeto a las múltiples identidades presentes en la comunidad, el territorio, el país y el mundo.
Reconocimiento de la dignidad y promoción de los derechos humanos	Reconocerse como sujeto portador de dignidad y derechos y con la potencia para contribuir a la construcción colectiva de los demás. Cuestionamiento crítico de pensamientos, emociones y acciones que pueden vulnerar los derechos de las otras personas	Reconocer a las demás personas como portadoras de dignidad y derechos y respetarlas como tales	
Cuidado de la vida	Autocuidado mental, físico y emocional por medio de acciones que desarrollen conciencia corporal, atención plena y salud mental.		
Convivencia Pacífica	Identificación y gestión de emociones. Conciencia de los pensamientos, emociones y acciones y cómo pueden afectar a los demás.	Empatía Comunicación asertiva Manejo pacífico de conflictos Fomento de la equidad y la inclusión	Construcción de ambientes democráticos en donde los conflictos y las diferencias se manejan constructivamente desde un marco de justicia restaurativa

Eje	Competencia intrapersonal	Competencia inter-personal	Capacidad comunitaria/social
	Cuestionamiento crítico de las ideas que pueden justificar la agresión.	en las relaciones interpersonales	
Participación	Reconocimiento del potencial transformador propio en una comunidad y las maneras de contribuir al bien común	Promoción de un relacionamiento horizontal en entornos democráticos, seguros e incluyentes en los que la voz de todas las personas sea escuchada y tenida en cuenta	Movilización colectiva a través de acciones transformadoras para el cambio social y la incidencia
Reconciliación	Introspección, autoconocimiento y gestión de nuestros pensamientos, emociones y acciones. Superación personal del odio y el dolor para avanzar en la sanación, lo cual implica la resignificación de los hechos y las causas de la experiencia de las ofensas que causaron daño	Reconocimiento del daño y las opciones de reparación, desde un enfoque de justicia restaurativa Desarrollo de mecanismos, actitudes de diálogo, concertación y capacidad de negociación para llegar a acuerdos y consensos con base en la construcción de confianza	Reflexión colectiva acerca de quiénes hemos sido, quiénes somos, y quiénes deseamos ser como sociedad para superar la violencia, el resentimiento y el dolor. Construcción social de una nueva narrativa de reconciliación que permita la revisión del pasado, el reconocimiento de los daños sufridos, y de las responsabilidades individuales, colectivas e institucionales frente a dichos daños.

c) Empoderamiento

En línea con el concepto de capacidades, el proyecto apuesta por una educación suficiente, pertinente y de calidad en la ruralidad campesina, indígena y afrodescendiente del país, en la que las escuelas, familias y comunidades construyan relaciones horizontales; y en la que actores territoriales incidan para que la política pública educativa reconozca la realidad, los saberes, la diversidad y la identidad de los territorios, así como sus potencialidades y necesidades, para lograr la transformación pedagógica esperada.

Esta es la razón por la que se prioriza la acción en los territorios que han sido altamente afectados por la violencia causada por el conflicto armado. En ellos se selecciona y acompaña municipios y sedes educativas específicas en las que se construyan e implementen participativamente los Planes de Transformación Escolar (PTE) y los Planes de Transformación Territorial (PTT), a partir de los diálogos de realidades y de la mano de equipos dinamizadores. Dichos planes son rutas de acción orientadas a empoderar y fortalecer las capacidades de la comunidad educativa y a lograr transformaciones que mejoren las relaciones educativas y

sociales en el entorno escolar y comunitario, con énfasis en las capacidades y competencias CRESE, la formación integral, la identidad étnica y la interculturalidad.

d) Incidencia curricular

Como todos los espacios de socialización, la escuela es un entramado de relaciones de poder. Esta premisa sitúa en una reflexión con respecto a lo que ocurre en ella, sus objetivos y sus actores. Se reconoce que han sido los saberes hegemónicos los que han triunfado en ese pulso y han definido el currículo, instalando una intención disciplinaria y homogeneizante de un espacio que, al estar compuesto de tantos individuos, es en realidad una expresión de diversidad, y por lo tanto, de posibilidades.

Si se entiende así la escuela, consecuentemente surge la necesidad de transformar los discursos y prácticas que orientan su propósito. Uno de los escenarios de materialización es el currículo, entendiéndolo como un conjunto de procesos dinámicos y “vivos”, que propone estrategias didácticas que superan el aula e involucran a diversos actores que pueden contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje. En esa medida, una vía para la transformación es la incidencia como una posibilidad de influir en la toma de decisiones de aquellos y aquellas que ejercen un poder legítimo en el contexto escolar, sobre lo que es y lo que se hace en la escuela y en el currículo.

e) Justicia restaurativa

Existen dos modelos de justicia: el modelo retributivo, centrado en compensar el daño que causó el ofensor, infligiéndole un daño equivalente que, además, lo aisle y lo excluya de la víctima y sociedad, **y el modelo restaurativo**, centrado en la reparación del daño de la víctima con una participación activa del ofensor, que pretende su transformación y reincorporación al tejido de relaciones sociales. En ambos modelos hay consecuencias para el agresor, lo que cambia es el contenido y el propósito de las mismas. A continuación, se presenta un esquema con sus principales características:

Justicia retributiva	Justicia restaurativa
✓ El crimen es una ofensa contra el Estado. ✓ Las ofensas generan daños. ✓ La justicia requiere que el Estado determine los responsables de los daños e imponga castigos. ✓ Eje Central: Los infractores reciben el castigo que merecen ✓ La justicia retributiva no solo se aplica en el ámbito judicial, pues en la cotidianidad las personas también acudimos a prácticas de castigo que reflejan los principios de este modelo.	✓ El crimen es una ofensa contra las personas y las comunidades. ✓ Las ofensas generan obligaciones para enmendar los daños causados. ✓ La justicia involucra a víctimas, ofensores y miembros de la comunidad en un esfuerzo por enmendar el daño. ✓ Eje central: las necesidades de las víctimas y la responsabilidad activa del ofensor en la restauración del daño. ✓ Además de que existen procesos de justicia restaurativa en el ámbito judicial, el enfoque restaurativo es utilizado frecuentemente en la gestión de conflictos cotidianos.

Fuente: adaptación de la propuesta de Zehr (2010), citada en su versión original por Ruiz (2021).

f) Justicia transicional

En varios países que han vivido conflictos internos se implementa la justicia transicional. Su fin no es castigar a todos los ofensores, sino buscar un equilibrio entre la garantía del derecho a la justicia de las víctimas, y al mismo tiempo, ayudar a transitar a las sociedades fracturadas hacia un escenario pacífico y democrático.

La expresión “justicia transicional” hace referencia a los procesos a través de los cuales se realizan transformaciones radicales de un orden social y político, bien sea por el paso de un régimen dictatorial a uno democrático, o bien por la finalización de un conflicto interno armado y la consecución de la paz. Los procesos de justicia transicional enfrentan importantes dilemas, originados todos en la compleja necesidad de equilibrar los objetivos contrapuestos de justicia y paz. En efecto, en las últimas décadas se han consolidado tratados y convenios internacionales que protegen los derechos de las víctimas de violaciones masivas de derechos humanos ocurridas en la etapa previa a las transiciones y que buscan impedir que hechos como los acaecidos vuelvan a suceder. Estos derechos se concretan en el conocimiento de la verdad de los hechos ocurridos, en la obtención de una reparación por concepto de ello y en la judicialización y responsabilización del culpable de los crímenes. Sin embargo, las necesidades de paz y reconciliación nacional propias de los procesos transicionales presionan en dirección opuesta a dichos derechos, pues –sobre todo cuando el proceso transicional es consecuencia de una negociación política– para que los responsables de crímenes atroces acepten dejar atrás el régimen despótico o la guerra civil, es necesario que encuentren incentivos para hacerlo, tales como el perdón y el olvido de sus actos. No es posible ignorar estas tensiones entre justicia y paz; por ello, si bien es deseable buscar vías que tiendan a reducirlas, debe hacerse con la conciencia de que no es posible eliminarlas ni ignorarlas y que no existen fórmulas únicas satisfactorias en materia de justicia transicional. (Uprimny, R. et al, 2006, p. 13).

g) Prácticas restaurativas

Las prácticas restaurativas en la escuela, resaltan su carácter de escenario para la construcción de ciudadanía y cultura de paz. Entendiendo que la cultura es un hecho social, y por ende, se encuentra abierto a reelaboraciones, la deconstrucción de la cultura de la violencia empieza en la mente de las personas, en imaginar otros mundos posibles. Las prácticas restaurativas implican un cambio en el saber y los imaginarios sobre la justicia para integrar otras formas de abordar los conflictos de manera más incluyente y participativa, para promover una convivencia más armónica que tiene efectos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la motivación y la construcción de la escuela a partir de una ciudadanía activa y comprometida:

Las prácticas restaurativas no solo permiten que los conflictos, que han desencadenado daños en otras personas, se aborden de manera incluyente, participativa y empática; también supone un cambio en los saberes y en las prácticas cotidianas desde una visión de la justicia como la obtención de armonía y convivencia pacífica, lo que a su vez tiene efectos en los procesos de aprendizaje – enseñanza; en la motivación e inspiración de la comunidad educativa; y en el sentido, identidad o espíritu de comunidad y de ciudadanía

activa que se construye en la escuela. En la medida en que las personas que hacen parte de las comunidades educativas promuevan escenarios no violentos, el tipo de vínculos y los valores en los cuales se cimientan, podrán modificarse y dar lugar a la transformación de las personas y a la deconstrucción de sus imaginarios en relación con el conflicto.” (2011, p. 5).

<https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/FMfcgzGqQcmbqhzncJxDRBXjSSGzrchQ?projector=1&messagePartId=0.2> p. 3

2. Marco metodológico de la evaluación

De acuerdo con los documentos que sirven de base para la construcción del proyecto, Educapaz comprende la evaluación como un proceso intencionado que busca dar cuenta del logro de los resultados esperados, identificar y analizar las experiencias exitosas, los aprendizajes y recomendaciones para el fortalecimiento y consolidación de la propuesta pedagógica del programa y su incidencia. Para esto, se resalta la conjunción de tres tipos de fuentes:

- Las voces de los actores, la valoración de su experiencia, la satisfacción de sus necesidades, las dificultades o “cuellos de botella” que pudieron afectar los resultados de las estrategias, ya que es desde su propio significado, sentido y reflexión que la acción de Educapaz se hace posible y por ende debe valorarse.
- El acceso y análisis de información confiable y de calidad tanto interna como externa y en los diferentes niveles de acción, ayudará a que el proyecto tenga mayor solidez para impulsar procesos de incidencia territorial y nacional, además de soportar el desarrollo de nuevas estrategias o su adaptación para mejorar su eficacia.
- La investigación para conocer y profundizar en los desafíos estructurales, complejos y emergentes y la gestión del conocimiento como una palanca para descubrir y crear nuevas estrategias, conocer de otras experiencias y consolidar y escalar las acciones del programa.

En este sentido, aunque el enfoque de evaluación formativa remite con mayor frecuencia a lo que ocurre en el aula, en este caso, Educapaz lo asume como una posibilidad para “aprender sobre la marcha” en todos los escenarios de implementación del proyecto, a partir de la identificación de los aprendizajes y resultados que contribuyan con la respuesta a las preguntas: *¿qué está pasando ahora y cuál es el estado de “eso que pasa” que no sucedía antes, gracias a las acciones emprendidas desde el proyecto Justa-mente?*, *¿qué aprendizajes han logrado los diversos actores participantes en el proyecto?*, y, *¿cuáles son las condiciones de sostenibilidad de las acciones que se adelantan?*

Así, la evaluación formativa del proyecto *Justa–mente. Aprendiendo sobre justicia y restauración* se realiza desde un enfoque metodológico cualitativo. Se fundamenta en el análisis de fuentes vivas y documentales capaces de registrar experiencias en relación con la implementación del proyecto. Su propósito es analizar el proceso que se está llevando a cabo en los componentes evaluados en relación con el alcance del proyecto, el logro de los

resultados previstos sobre la marcha y la identificación de los ajustes necesarios para su fortalecimiento.

En esa medida, sus objetivos son: i). identificar y comprender las voces de los participantes, la valoración de su experiencia, la satisfacción de sus necesidades, las dificultades o cuellos de botella que pudieron afectar los resultados del proyecto; ii). ofrecer un análisis derivado de la triangulación de fuentes que permita identificar los aciertos, las victorias tempranas y las alertas que pueden orientar ajustes encaminados al fortalecimiento del proyecto en todos sus componentes; y iii). identificar y analizar los principales aprendizajes y acciones de éxito que aseguran el logro de los resultados.

a) Indicadores definidos para la evaluación

De acuerdo con la Línea de base se definieron como marco para la evaluación: aspectos a evaluar que guardan correspondencia con los campos de actuación del proyecto en sus tres componentes; se construyeron indicadores y se precisó el alcance de los mismos. Respecto a las definiciones en la Línea de base, hay que señalar, sin embargo, que algunos indicadores fueron ajustados de acuerdo con la disponibilidad y “riqueza” de las fuentes; los cambios contribuyen con la ampliación de la información y no necesariamente, con la evaluación de un aspecto o foco radicalmente distinto.

Componente 1: Estrategia piloto de acompañamiento pedagógico profundo

Aspecto a evaluar	Indicador	Descripción
Fortalecimiento de capacidades en relación con el desarrollo de acciones prácticas afines a la Justicia Transicional y las prácticas restaurativas.	Grado de apropiación del marco conceptual de justicia transicional y justicia restaurativa.	Los participantes del equipo dinamizador reconocen el marco conceptual y sus implicaciones en distintas dimensiones de su vida.
	Grado de capacidad para llevar a la práctica los referentes de la justicia transicional y la justicia restaurativa.	Los actores participantes involucran intencionalmente elementos del marco conceptual de justicia transicional y la justicia restaurativa en distintas dimensiones de su vida.
Transformación de prácticas pedagógicas a partir de las acciones desarrolladas en las aulas focalizadas.	Grado de realización de prácticas pedagógicas que incorporan el enfoque restaurativo.	Los y las maestras reconocen el enfoque restaurativo y realizan prácticas pedagógicas orientadas a mejorar la convivencia escolar.
	Grado de apropiación de herramientas y creación de productos pedagógicos.	Los y las maestras cuentan con herramientas que fomentan la reflexión sobre la justicia transicional y el enfoque restaurativo; se apropian de ellas, y las ponen al servicio del diseño de productos innovadores para sus prácticas pedagógicas.

Gestión de convivencia en la escuela	Nivel de compromiso para fomentar procesos de prácticas restaurativas escolares, manifestados en acciones concretas en el aula.	Maestros y maestras manifiestan su compromiso con la incorporación del enfoque restaurativo en sus aulas, exponen las razones de dicho compromiso y lo traducen en acciones concretas en el aula.
	Nivel de existencia de prácticas no punitivas de resolución de conflictos.	Los directivos, maestros/as y estudiantes promueven prácticas no punitivas para resolver conflictos.
Puesta en marcha de acciones relacionadas con hitos de la paz	Grado de recepción de mensajes relacionados con los hitos de paz por parte de las familias y otros integrantes de la comunidad.	En la institución educativa se realizan acciones conmemorativas que conectan a la escuela con los hitos de la paz a nivel nacional cuentan con la participación de diversos actores que otorgan o no validez al mensaje y lo reciben positivamente.
	Grado de participación de familias y otros integrantes de la comunidad en las actividades realizadas.	En la institución educativa se realizan acciones conmemorativas que conectan a la escuela con los hitos de la paz a nivel nacional que convocan efectivamente la participación de diversos actores.

Componente 2: Red de comunidades educativas a nivel nacional para propiciar diálogos sobre la relación entre la JEP y el sector educativo

Aspecto a evaluar	Indicador	Descripción
Eventos promovidos por el proyecto en clave de la JT y JR.	Grado en que los eventos promovidos por el proyecto vinculan asuntos de la JEP (justicia transicional y la justicia restaurativa).	Los eventos promovidos por el proyecto vinculan asuntos clave de la JEP (justicia transicional y la justicia restaurativa).
Participación de maestros/as, equipos técnicos de SE e instituciones del nivel nacional en eventos de deliberación dispuestos por el proyecto.	Número de participantes en eventos dispuestos por el proyecto.	Los eventos realizados en el marco del proyecto Justamente convocan efectivamente diversos actores del sector educativo
La JEP fortalece su reconocimiento sobre el rol de la escuela frente al proceso de apropiación de la justicia transicional y las prácticas restaurativas en el país.	Grado en el que se da el interés de los miembros de la JEP en fortalecer el papel de la escuela en el proceso de apropiación de la justicia transicional y la justicia restaurativa.	Algunos magistrados de la JEP participan en diálogos con actores escolares. En esta relación bidireccional, se espera que ambos actores afirmen el reconocimiento mutuo de su papel en el proceso de incorporación de la justicia transicional y la justicia restaurativa en la vida de la sociedad colombiana.

	Grado en el que se da el interés por parte de los jóvenes sobre el trabajo de la JEP.	Los jóvenes que participan en los espacios de conversación con la JEP se interesan por la misión de esta entidad.
Activación del proceso de las comunidades de aprendizaje relacionadas con la justicia transicional y/o la justicia restaurativa	Grado de participación de actores educativos de diversos territorios en las comunidades de aprendizaje que incorporan la reflexión sobre la justicia transicional y/o el enfoque restaurativo.	Distintos actores educativos manifiestan participar o no en Comunidades de aprendizaje u otros tipos de organización dispuesta para el aprendizaje entre pares que involucran la reflexión sobre la justicia transicional y/o el enfoque restaurativo.
	Nivel de cambios manifestados con respecto a las comprensiones sobre las temáticas abordadas en cada comunidad de aprendizaje	Los actores educativos manifiestan que sus comprensiones sobre las temáticas abordadas en la comunidad de aprendizaje en la que participan han cambiado gracias a su participación en las diversas sesiones dispuestas para este propósito.

Componente 3: Estrategia de incidencia en política pública a nivel nacional y territorial

Aspecto a evaluar	Indicador	Descripción
Existen mecanismos de articulación e incidencia política del proyecto orientado a escalar los resultados del programa pedagógico de la JEP, en el ámbito escolar a nivel nacional y territorial.	Grado en el que se da mayor comprensión e interés en la justicia transicional y restaurativa en la agenda de la educación para la paz a nivel local y regional	Actores de las secretarías de educación y del MEN que participan en la mesa intersectorial convocada por el programa diseñaron estrategias de articulación y trabajo conjunto que involucran la reflexión pedagógica sobre la justicia transicional y/o el enfoque restaurativo, y que se convierten en una posibilidad para sostener y escalar el programa.
	Grado de participación de las secretarías de educación y otros aliados en la creación de estrategias favorables de escalamiento del programa.	

b) El punto de partida de la evaluación: principales hallazgos de la línea de base

Los resultados de la línea base fueron fundamentales para el diseño de los instrumentos, la recolección de la información y el proceso de análisis de la evaluación formativa. Para **el primer componente**, *Estrategia piloto de acompañamiento pedagógico profundo*, se encontró que: **(1)** los participantes del equipo dinamizador prácticamente no tenían conocimientos previos sobre el marco conceptual de la justicia restaurativa y transicional y carecían de un marco completo y consistente que les permitiera involucrar la reflexión en distintas dimensiones de su vida; **(2)** los integrantes del equipo dinamizador tampoco contaban con un marco de referencia lo suficientemente sólido para involucrar elementos del marco conceptual en la comprensión de dimensiones y situaciones de su vida; **(3)** los y las maestras de las aulas focalizadas no contaban con los conocimientos suficientes, sobre el enfoque restaurativo, para proponer una práctica pedagógica con la complejidad que este concepto implica; **(4)** previamente al proyecto,

los y las maestras no contaban con herramientas que fomentaran el enfoque restaurativo ni que posibilitaran el diseño de productos innovadores para sus prácticas pedagógicas; **(5)** los y las maestras manifestaron interés y compromiso con la incorporación del enfoque restaurativo en sus aulas, desde la fase preparatoria del proyecto Justamente; **(6)** los mecanismos usuales de resolver conflictos en las IE (entre estudiantes y en el sistema institucional) se fundamentaban principalmente en la justicia retributiva, y prácticas como la retaliación; **(7)** en la mayoría de las IE no se realizaban actividades relacionadas con los hitos de la paz; **(8)** las familias y otros actores de la comunidad educativa no se involucraban en las actividades relacionadas con la conmemoración de hitos de paz.

En relación con el segundo componente, *Red de comunidades educativas a nivel nacional para propiciar diálogos sobre la relación entre la JEP y el sector educativo*, los hallazgos de la línea base mencionan que: **(1)** a pesar de que las instituciones educativas, los y las maestras y otras organizaciones promovían encuentros relacionados con educación para la paz en diferentes partes del país, pocos eventos se relacionaron directamente con la justicia transicional con enfoque restaurativo; y **(2)** existen colectivos, redes y comunidades de maestros, maestras y otros actores educativos que promueven acciones de educación para la paz desde categorías diversas, pero no lo relacionan con la justicia transicional con enfoque restaurativo.

Finalmente, la línea base encontró para el tercer componente, *Estrategia de incidencia en política pública a nivel nacional y territorial*, que solamente las Secretarías de Educación de Bogotá y Medellín y el Ministerio de Educación impulsaron la implementación y el desarrollo pedagógico alrededor de la Justicia Escolar Restaurativa a partir de procesos previos de política pública. En esa medida, se reconoció que una mayor participación de otras secretarías amplificaría los aprendizajes capitalizados y los que se deriven del proyecto.

Por lo anterior, la evaluación formativa define indicadores, instrumentos y métodos de análisis considerando las condiciones de las sedes educativas, los procesos de conformación o consolidación de Comunidades de Aprendizaje y la existencia de experiencias de incidencia en política pública, antes de la implementación del proyecto.

c) Escala de valoración de los indicadores

Para la valoración de los indicadores se definió una escala de tres niveles, basada en el análisis de las transformaciones (o teoría de cambio) que el proyecto se propone lograr durante un año de implementación. La escala está dirigida a determinar “el tamaño del efecto”; es decir, la magnitud de los cambios, precisando de manera cualitativa lo que sería el estado óptimo (nivel alto), el estado intermedio (nivel medio) y el menor estado esperado (nivel bajo). Los resultados de la línea de base, fueron una referencia importante para la definición de la escala, toda vez que permitieron identificar el estado previo a la acción del proyecto y también ampliar la comprensión sobre los resultados esperados, dadas las acciones de operación.

De esta manera, la escala permite situar en alguno de los tres niveles, el foco definido por cada uno de los indicadores, con base en la evidencia recolectada, sistematizada y analizada por el equipo evaluador. Cabe anotar que, al tratarse de información de orden cualitativo se busca comprender fenómenos y/o tendencias que ocurren dentro de la experiencia de los

participantes, y así identificar, observar y describir las transformaciones generadas con el proyecto en las sedes educativas, actores o participantes involucrados. De esta forma, las interpretaciones que se realizan con los datos no pretenden ningún tipo de generalización, sino por el contrario, destacan las tendencias que demarcan el efecto del proyecto en poblaciones y escenarios similares. Asimismo, se debe destacar que la información cualitativa refleja las condiciones particulares o vivencias en un momento histórico en particular; es decir, puede asemejarse con la metáfora de “una o varias fotografías” capturadas en momentos diversos: algunas en el trabajo de campo, otras en los encuentros que quedaron registradas en las actas, otras en los informes, etc. Sobre esto, se precisa que algunas sedes se encontraban cerrando su año escolar en el momento en el que se implementaron los instrumentos.

Componente I. Estrategia piloto de acompañamiento pedagógico profundo

Indicador	Nivel de valoración		
	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Grado de apropiación del marco conceptual de Justicia Restaurativa y Justicia transicional	No conoce el marco conceptual de Justicia Transicional y Justicia Restaurativa.	Conoce y comprende a qué hace referencia la Justicia transicional y la justicia restaurativa, y relaciona otros conceptos asociados con su práctica (diálogo, perdón, escucha, historia). Se cuestiona sobre el alcance de estos conceptos y su vida cotidiana.	Conoce y comprende el marco conceptual de la Justicia Transicional y la justicia restaurativa y aplica prácticas relacionadas con estos para resolver conflictos en diferentes dimensiones de su vida.
Grado de capacidad para llevar a la práctica los referentes de la justicia transicional y la justicia restaurativa.	Pueden cumplirse alguno o varios de los siguientes supuestos. Los participantes: No integran prácticas restaurativas en su vida cotidiana. No integran prácticas derivadas del reconocimiento de la justicia transicional. Reconoce el valor de las prácticas de la justicia restaurativa, pero les da más peso a las limitaciones de su contexto que a las oportunidades para aplicarlas. Reconocen el valor de la justicia transicional, pero dan más peso a las limitaciones de su	Conoce, comprende y asume la justicia restaurativa y transicional como un horizonte de acción. Sin embargo, no los pone en práctica de manera consistente debido a diferentes tensiones y obstáculos presentes en su entorno.	Conoce, comprende y asume la justicia restaurativa y transicional como un horizonte de acción para su propia vida, pone en práctica los conceptos y se encuentra comprometido por seguirlos integrando de manera consistente en los diferentes ámbitos de su vida

Indicador	Nivel de valoración		
	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
	contexto que a las oportunidades para aplicarlas."		
Grado de realización de prácticas pedagógicas que incorporan el enfoque restaurativo.	Los y las maestras privilegian la resolución de conflictos en el aula a través de medidas punitivas y orientan, desde práctica pedagógica, acciones autoritarias o de control unilateral que definen las relaciones en el aula (castigos, gritos, reglas unidireccionales, advertencias y anotaciones en el observador de convivencia, entre otras). Los conceptos de justicia transicional y restaurativa no se asocian a la transformación de la práctica pedagógica.	Los y las maestras trabajan los conceptos de justicia transicional y restaurativa y otros asociados. Aunque persisten en el aula acciones punitivas, autoritarias y de control, han comenzado a realizar cambios asociados al diálogo, la escucha, la apertura, a conversar sobre sucesos que podían ser tomados como faltas de convivencia, entre otros.	Los y las maestras asumen el enfoque restaurativo como eje de su práctica pedagógica. No solamente a través del trabajo conceptual, sino poniendo en marcha acciones intencionadas (herramientas, metodologías de aula, proyectos escolares, etc.) que contribuyen con la resolución de conflictos con enfoque restaurativo, con el desarrollo de pensamiento histórico y el fortalecimiento de competencias socioemocionales sociales, entre otras.
Grado de apropiación de herramientas y creación de productos pedagógicos.	Los y las maestras no cuentan o no utilizan herramientas didácticas que fomentan el enfoque restaurativo o que orienten contenidos para trabajar alrededor de la justicia transicional y otros asuntos relacionados.	Los y las maestras conocen y aplican actividades derivadas de herramientas didácticas relacionadas con la justicia restaurativa en el aula y con el marco histórico y conceptual de la justicia transicional. Sin embargo, aún no logran apropiarse de estas herramientas para generar, por ellos mismos, productos innovadores.	Los y las maestras cuentan con herramientas que fomentan el enfoque restaurativo, se apropian de ellas, y las ponen al servicio del diseño de productos innovadores para sus prácticas pedagógicas.
Nivel de compromiso para fomentar procesos de prácticas restaurativas escolares, manifestados en acciones	Persisten acciones punitivas en el aula, autoritarias y unilaterales mediadas por relaciones verticales entre el/la maestro/a y los estudiantes.	Los participantes han empezado a incorporar prácticas restaurativas. No obstante, persisten tensiones (con ellos mismos y con otros actores de la comunidad), por ejemplo, en lo que	Los participantes manifiestan su compromiso con la incorporación del enfoque restaurativo en sus aulas, exponen las razones de dicho compromiso y lo traducen en acciones concretas en el aula.

Indicador	Nivel de valoración		
	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
concretas en el aula.		implica "perder autoridad" o "no tener el control" de la clase.	
Nivel de existencia de prácticas no punitivas de resolución de conflictos.	La mayoría de las veces los conflictos que se presentan en el colegio se resuelven con prácticas punitivas.	La comunidad educativa ha empezado a realizar prácticas restaurativas para resolver conflictos en toda la sede. No obstante, persisten las prácticas punitivas que reflejan la tensión con algunos actores de la comunidad educativa que exigen castigos y sanciones para mantener la disciplina.	La mayoría de los conflictos que se presentan en el colegio se resuelven con prácticas restaurativas. La comunidad comprende sus implicaciones y se compromete con su implementación. Los actores de la comunidad manifiestan que han llevado las prácticas restaurativas a otras dimensiones de su vida.
Grado de recepción de mensajes relacionados con los hitos de paz por parte de las familias y otros integrantes de la comunidad.	Las familias, acudientes o miembros de la comunidad no tienen interés en los eventos conmemorativos relacionados con hitos de paz.	Las familias, acudientes o miembros de la comunidad han participado en el desarrollo de eventos conmemorativos relacionados con los asuntos del proyecto. Manifiestan interés y satisfacción con los mismos.	Las familias, acudientes o miembros de la comunidad realizaron todos los eventos propuestos por el proyecto. Tienen interés en los temas y manifiestan compromiso en realizar eventos conmemorativos en años posteriores.
Grado de participación de familias y otros integrantes de la comunidad en las actividades realizadas.	Las familias, acudientes o miembros de la comunidad, no participaron en ningún evento relacionado con hitos de paz en el colegio.	Las familias, acudientes o actores de la comunidad asistieron a algunos eventos conmemorativos.	Familias, acudientes y actores de la comunidad participaron en todos los eventos realizados. manifiestan interés por continuar.

Componente II. Red de comunidades educativas a nivel nacional para propiciar diálogos sobre la relación entre la JEP y el sector educativo

Indicador	Nivel de valoración		
	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Grado en que los eventos promovidos por el proyecto vinculan asuntos de la JEP (justicia	Los eventos promovidos por el proyecto vinculan de manera escasa temáticas referidas al papel de la JEP, la	Los eventos promovidos por el proyecto vinculan algunas temáticas referidas a la relación de la JEP con el sector	Los eventos promovidos por el proyecto propician diálogos con la JEP en torno a temas como la justicia transicional y la justicia restaurativa, y en estos se identifica una

transicional y la justicia restaurativa).	justicia transicional y la justicia restaurativa.	educativo, la justicia transicional y la justicia restaurativa.	participación (activa) de sus asistentes.
Número de participantes en eventos dispuestos por el proyecto	NA	NA	NA
Grado en que se da el interés de los miembros de la JEP en fortalecer el papel de la escuela en el proceso de apropiación de la justicia transicional y justicia restaurativa.	No se percibe mayor interés de los/as integrantes de la JEP y su papel se limita a ofrecer información sobre justicia transicional y justicia restaurativa.	Los/as magistrados de la JEP que participan en los diálogos con actores escolares formulan y responden preguntas y reconocen la importancia de que la escuela incorpore prácticas de Justicia restaurativa en las formas de resolución de conflictos escolares.	Los/as magistrados de la JEP reconocen el papel de la escuela para que la sociedad colombiana acoja e incorpore la justicia transicional y la justicia restaurativa en sus vidas cotidianas y los mecanismos de hacer justicia. Así mismo, se dejan interpelar con las reflexiones de los participantes en los espacios, en su rol de agentes educativos de un país en transición.

Grado en que se da el interés por parte de jóvenes sobre el trabajo de la JEP.	No se manifiesta interés por parte de los/as jóvenes que participan en los eventos con la JEP.	Los y las jóvenes manifiestan interés en los eventos con la JEP mediante una participación (activa) en estos a partir de la formulación de preguntas.	Los y las jóvenes que participan en los eventos con la JEP intervienen con reflexiones que dan cuenta de interés y posicionamiento crítico frente a los temas abordados.
--	--	---	--

Grado de participación de actores educativos de diversos territorios en las comunidades de aprendizaje que incorporan la reflexión sobre la justicia transicional y/o el enfoque restaurativo.	La participación de actores educativos en las comunidades de aprendizaje fue reducida o disminuyó, y presentó escasas intervenciones en su desarrollo.	La participación de actores educativos en las comunidades de aprendizaje se mantuvo en todo el desarrollo de las sesiones y tuvo una dinámica de participación activa por parte de los asistentes a partir de la formulación de preguntas y la retroalimentación positiva.	La participación de actores educativos en las comunidades de aprendizaje se mantuvo o aumentó en el curso de las sesiones. Se evidenció alta participación de los asistentes a partir de reflexiones que dieron cuenta de la apropiación del marco conceptual de justicia restaurativa y justicia transicional y posicionamientos críticos en torno a los temas abordados.
Nivel de cambios manifestados con respecto a las comprensiones sobre las temáticas	Los participantes de las comunidades de aprendizaje no manifiestan ningún cambio en sus	Los participantes de las comunidades de aprendizaje manifiestan cambios en sus comprensiones	Los participantes de las comunidades de aprendizaje manifiestan cambios en sus comprensiones previas sobre las temáticas abordadas, y

abordadas en cada comunidad de aprendizaje	comprensiones previas sobre las temáticas abordadas.	previas sobre las temáticas abordadas, y los relacionan con su práctica pedagógica.	logran una apropiación que modifica también comprensiones en otras áreas de su vida además de su quehacer pedagógico
--	--	---	--

Componente III. Estrategia de incidencia en política pública a nivel nacional y territorial

Indicador	Nivel de valoración		
	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Grado en que se da mayor comprensión e interés en la justicia transicional y restaurativa en la agenda de la educación para la paz a nivel local y regional	Los actores de las secretarías de educación y del MEN que participan en la mesa intersectorial no manifiestan interés en hacer parte del proceso de incorporar los marcos de justicia transicional y la justicia restaurativa en la agenda de educación para la paz a nivel local y regional.	Los actores de las secretarías de educación y del MEN que participan en la mesa intersectorial manifiestan interés en incorporar los marcos de justicia transicional y la justicia restaurativa en la agenda de educación para la paz a nivel local y regional, a través de la generación de espacios de discusión y el acompañamiento a procesos ya en marcha.	Los actores de las secretarías de educación y del MEN que participan en la mesa intersectorial, han incorporado los marcos de justicia transicional y la justicia restaurativa como fundamentales en la actual agenda de educación para la paz, lo que se evidencia en la generación de espacios de discusión y el acompañamiento a procesos en marcha.
Grado de participación de las secretarías de educación y otros aliados en la creación de estrategias favorables de escalamiento del programa.	Los actores de las secretarías de educación y del MEN que participan en la mesa intersectorial no manifiestan interés en continuar con el programa.	Los actores de las secretarías de educación y del MEN que participan en la mesa intersectorial diseñaron estrategias de articulación con otros actores locales que fortalecen la implementación del programa.	Los actores de las secretarías de educación y del MEN que participan en la mesa intersectorial adelantan acciones puntuales con actores locales, regionales y nacionales, que garantizan el sostenimiento y continuidad del programa.

d) Técnicas de registro y actores de la evaluación

La elección de técnicas de registro de información tuvo el propósito de identificar la apropiación y generación de condiciones de viabilidad y sostenimiento del proyecto. Por esta vía contribuyen con la valoración de los indicadores asociados a cada uno de los componentes, a través de la triangulación de las voces y registros documentales que testimonian las acciones desarrolladas y los efectos sobre los actores focalizados por el proyecto.

Los siguientes son las técnicas e instrumentos aplicados que se pueden consultar en su totalidad en el siguiente link https://drive.google.com/drive/folders/1_e8rB3g1nj1wh_9aKM1E1YotV4u5UV8X?usp=share_link :

Instrumento	Actor	Información que provee
Encuesta <i>Cobertura: censal en las IE de los territorios priorizados.</i>	Estudiantes Maestros y maestras Equipos dinamizadores y aulas focalizadas.	Información relacionada con prácticas de resolución de conflictos escolares y comprensión/incorporación de los conceptos clave del programa a lo largo de su implementación.
Entrevista grupal <i>Cobertura: muestra cualitativa de acuerdo con criterios establecidos.</i>	Equipo técnico Magistrados Funcionarios de la SE y el MEN	Información relacionada con la trayectoria actual del proyecto (resultados, alertas, victorias tempranas), en relación con actores, contextos y acciones particulares.
Observación de aula <i>Cobertura: aulas seleccionadas de los grados 6° y 9° según disponibilidad de las IER</i>	Maestro o maestra líder del aula focalizada. Estudiantes	Grado de apropiación de la herramienta pedagógica a través de la aplicación de las secuencias didácticas.
Grupo focal <i>Cobertura: muestra cualitativa de acuerdo con criterios establecidos.</i>	Estudiantes Madres y padres Maestros y maestras	Información relacionada con prácticas de resolución de conflictos escolares y comprensión/incorporación de los conceptos clave del programa a lo largo de su implementación.
Taller de cartografía social <i>Cobertura: muestra cualitativa de acuerdo con criterios establecidos.</i>	Estudiantes	Información relacionada con prácticas de resolución de conflictos escolares y comprensión/incorporación de los conceptos clave del programa (Justicia transicional y justicia restaurativa) a lo largo de su implementación.
Matriz de revisión documental	NA	Información relacionada con la implementación del programa y los resultados percibidos a lo largo de su ejecución.

e) Ruta metodológica

Los instrumentos de la evaluación formativa fueron diseñados y aplicados de manera colectiva con la Unidad de Seguimiento, Monitoreo, Evaluación e Investigación de Educapaz, el equipo evaluador y un consultor externo, teniendo en cuenta los resultados de la línea base. Igualmente, se ajustaron los indicadores y su respectiva escala de valoración de manera conjunta, de acuerdo con los aportes y análisis realizados en cuatro mesas técnicas y en otros espacios de socialización con los coordinadores y gestores del proyecto.



Datos recolectados:

De las 13 sedes educativas que fueron parte del proyecto se realizó el trabajo de campo centrado en la aplicación de los instrumentos en 7 sedes, 4 en Urabá y 3 en Córdoba; los demás participaron a través de la encuesta. Las visitas a las sedes se enfocaron en registrar información para el primer componente, lo cual permitió al equipo evaluador aplicar: la observación en 8 aulas focalizadas; la encuesta con 47 de los 61 (77%) maestros y maestras de los equipos dinamizadores y aulas focalizadas; la cartografía social con 72 de los 138 (52%) estudiantes que hacen parte de los equipos dinamizadores; los grupos focales con 27 (44%) los/las maestros/as y 10 (63%) directivos del equipo dinamizador; entrevistas individuales con 6 rectores y/o coordinadores; y entrevistas con 5 acudientes (36%). Igualmente, el equipo evaluador realizó una revisión documental de 112 actas, 732 registros fotográficos y 12 reportes finales de las sedes educativas, en los que se compartían los aprendizajes, retos, principales logros del aula focalizada y el plan para la sostenibilidad.

Para el segundo componente, la revisión documental incluyó: 8 actas de los 8 encuentros que se realizaron con la Escuela Dialoga con la JEP (6 webinars y 2 presenciales) y 23 actas de las sesiones de los 4 CAP: preescolar y primaria, prácticas restaurativas escolares, herramienta “Reconstruyendo Tejidos” y Red de Escuelas Normales Superiores (ENS) por la Paz y 4 grupos focales (uno por CAP). También como recolección primaria de información, se realizó la “observación participante” en el evento de cierre desarrollado el 30 de noviembre de 2022, así como 2 entrevistas con Magistrados de la JEP y 3 entrevistas grabadas por la JEP. En cuanto **al componente 3**, se revisaron 5 actas de las mesas técnicas interinstitucionales, 3 actas de espacios complementarios y una entrevista grupal con Secretarías de Educación. También se tuvo en cuenta el Informe final elaborado por el equipo técnico de Educapaz que lideró el proyecto y que fue entregado a la JEP en el mes de diciembre de 2022.



ACTAS

Componente 1: 112 Actas de acciones del proyecto, 732 registros fotográficos.
Componente 2: 26 Actas de sesiones de los cuatro capítulos de y dos actas de webinars,
Componente 3: 11 actas de las sesiones desarrolladas para construir la alianza, escenarios de diálogo y mesas técnicas interinstitucionales.



INSTRUMENTOS

- 7 Grupos Focales
- 4 Entrevistas a directivos
- 3 entrevistas con acudientes
- 5 Cartografía Social
- 8 Aulas observadas
- 2 Entrevistas con Magistrados



DATOS RECOLECTADOS

10 horas de grabación de grupos focales (componente 1 y 2)
5 horas de cartografías
4 horas de entrevistas con directivos



ACTORES

27 docentes
10 directivos
72 estudiantes
5 acudientes
2 magistrados

Finalmente, es relevante mencionar que la muestra elegida para la implementación de estos instrumentos es cualitativa y fue elegida a conveniencia, por lo que no constituye una muestra representativa, sino un grupo de actores relevantes y aleatoriamente identificados por su experiencia en alguno de los componentes. Para el primer componente, las sedes se seleccionaron con muestreo intencionado, partiendo de un semáforo que indicaba el estado de cada una, de acuerdo con la ruta prevista. A partir de allí, se buscó que las sedes estuvieran en estados diversos; es decir unas con mejor desempeño, otras de desempeño intermedio y otras, en las que se consideraba que el proceso tenía un rezago en relación con las otras. Las características del corpus documental, pueden revisarse en el siguiente enlace

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/14ew9JCunsxfoALJu8O9IHTUDCCx6Zb2G/edit#gid=1273283797> .

Se añade a esto que, dadas las condiciones de ola invernal y otras de orden social, el equipo evaluador, en conjunto con el equipo técnico del proyecto, consideró las condiciones de seguridad del territorio, facilidad de acceso por inundación o deslizamiento, los tiempos de desplazamiento y la disposición de los actores dentro de los tiempos del calendario académico.

3. Resultados de la evaluación componente I. Acompañamiento pedagógico profundo

De esta manera, al iniciar este proceso, tanto docentes como estudiantes fuimos reorganizando nuestro concepto de lo que sería la justicia en el contexto escolar, entendiendo esta como un mecanismo para encontrarse con el otro, entender al otro, vivir en armonía con el otro, respetar al otro y sobre todo aprender a gestionar nuestros conflictos de manera pacífica. Es así como hoy día en nuestra I.E. Se habla de aplicar la justicia restaurativa cada vez que se pretende gestionar un conflicto existente entre estudiantes o miembros de la comunidad educativa.

Fragmento del informe de la institución educativa Villa Nelly
Carepa - Antioquia

El epígrafe ilustra parte de los propósitos que caracterizaron el componente de acompañamiento pedagógico profundo se desarrolló en 14 instituciones educativas de los departamentos de Córdoba y Antioquia: 7 pertenecen al departamento de Córdoba, en los municipios de Valencia (2), Tierralta (3), Montelíbano (1) y San Carlos (1). Las pertenecientes al departamento de Antioquia hacen parte de los municipios Apartadó (1), Carepa (1), San Pedro (2), Necoclí (1), Dabeiba (1) y Mutatá (1). Como se anticipó en el informe de línea de base, estos municipios están atravesado por largas historias de violencia propias del conflicto de larga duración que aún persiste en el país.

Como lo indica el nombre del componente, avanzar en la transformación del concepto y de las prácticas de justicia en este escenario exige un acompañamiento pedagógico profundo que logre movilizar las dimensiones personal y colectiva del tejido social que habita la escuela. Con este propósito, el equipo técnico del proyecto, y particularmente los gestores en el territorio, pusieron en marcha acciones que incluyeron, la formación del equipo dinamizador en cada IE (un equipo compuesto por diversos actores de la comunidad educativa, encargado de promover la vivencia de los aprendizajes del proyecto en la sede y de amplificarlos en otros escenarios dentro y fuera de la escuela), la formación de los maestros líderes de las aulas focalizadas (maestros y maestras que asumieron el desafío de implementar las secuencias didácticas del proyecto en sus aulas), promover la organización de eventos relacionados con los objetivos trazados, entre otras.

De acuerdo con lo expuesto en el apartado metodológico, para evaluar el efecto de estas acciones, se construyeron nueve indicadores cuya principal fuente son los testimonios de los participantes, registrados a partir de distintos instrumentos. Teniendo en cuenta la escala de valoración y los hallazgos de la línea de base, fue posible determinar que seis de los nueve indicadores se encuentran en el nivel medio de desarrollo y cuatro en el nivel alto (al que tiene que ver con el número, no se le asigna valoración), lo que denota un importante avance en relación con los objetivos definidos. Véase la siguiente tabla:

Aspecto a evaluar	Indicador	Nivel de valoración según la escala
Fortalecimiento de capacidades en relación con el desarrollo de acciones prácticas afines a la Justicia Transicional y las prácticas restaurativas.	Grado de apropiación del marco conceptual de la justicia transicional, y Grado de apropiación del marco conceptual de la justicia restaurativa.	Nivel medio
		Nivel alto
	Grado de capacidad para llevar a la práctica los referentes de la justicia transicional y, Grado de capacidad para llevar a la práctica los referentes de la justicia restaurativa.	Nivel medio
		Nivel alto
Transformación de prácticas pedagógicas a partir de las acciones desarrolladas en las aulas focalizadas.	Grado de realización de prácticas pedagógicas que incorporan el enfoque restaurativo.	Nivel medio
	Grado de apropiación de herramientas y creación de productos pedagógicos.	Nivel medio

Aspecto a evaluar	Indicador	Nivel de valoración según la escala
Gestión de convivencia en la escuela	Nivel de compromiso para fomentar procesos de prácticas restaurativas escolares, manifestados en acciones concretas en el aula.	Nivel alto
	Nivel de existencia de prácticas no punitivas de resolución de conflictos.	Nivel medio
Puesta en marcha de acciones relacionadas con hitos de la paz	Grado de recepción de mensajes relacionados con los hitos de paz por parte de las familias y otros integrantes de la comunidad.	Nivel alto
	Grado de participación de familias y otros integrantes de la comunidad en las actividades realizadas.	Nivel medio
	Número de actividades realizadas en la escuela relacionadas con hitos de la paz.	NA

Las líneas que siguen, exponen los argumentos que sirven de soporte para esta valoración:

a) Aspecto evaluado: Fortalecimiento de capacidades en relación con el desarrollo de acciones prácticas afines a la Justicia Transicional y las prácticas restaurativas.

Para dar cuenta del proceso desarrollado en relación con este aspecto, se estimaron dos indicadores:

Indicador 1. Apropiación del marco conceptual de Justicia restaurativa y Justicia transicional. Este indicador hace referencia a la manera como los participantes del equipo dinamizador reconocen y se apropian del marco conceptual impulsado desde el programa, así como las implicaciones que tiene en los distintos ámbitos en que despliegan sus vidas.

Indicador 2. Capacidad para llevar a la práctica los referentes de la justicia transicional y la justicia restaurativa. Este indicador refiere a la capacidad de los participantes directos del proyecto para llevar a cabo acciones intencionadas, mediadas por el marco conceptual de la justicia transicional y la justicia restaurativa, en distintas dimensiones de su vida.

Valoración del indicador 1: Si bien los conceptos están relacionados, estos poseen un significado diferente, y dado que las actividades de apropiación del proyecto para ambos conceptos han sido diferenciadas en cuanto a su profundidad e intensidad, se emite una valoración diferenciada para cada uno:

<i>Apropiación del concepto de Justicia restaurativa</i>	<i>Apropiación del concepto de Justicia transicional</i>
Nivel alto	Nivel medio

Conoce y comprende el marco conceptual de la justicia restaurativa y aplica prácticas relacionadas con estos para resolver conflictos en diferentes dimensiones de su vida.	Conoce y comprende a qué hace referencia la justicia transicional y relaciona otros conceptos asociados con su práctica (diálogo, perdón, escucha, historia). Se cuestiona sobre el alcance de estos conceptos en su vida cotidiana.
---	--

En relación con el concepto de justicia restaurativa se identifica un nivel alto de apropiación, así como la puesta en marcha de acciones orientadas desde el mismo, no solamente en el ámbito escolar, sino también en otros escenarios de la vida. Si bien hay indicios de que estos cambios no se dan sólo en el ámbito escolar, el proyecto se implementa en la escuela y en donde sus efectos son más directos, visibles y medibles (transformaciones en la convivencia escolar, en los modos de impartir justicia, en las situaciones de enseñanza - aprendizaje). Así se manifiesta, por ejemplo, en el siguiente testimonio:

La justicia restaurativa es un proceso binario porque va en las dos vías, busca a las dos partes para resolver su situación. A diferencia de la retributiva, que aparentemente beneficia a la víctima, pero no le preguntan a la víctima si eso es lo que necesita para aliviar su situación. Cuando nos despojamos de la visión del castigo entramos a preguntarnos por la necesidad del otro. Las necesidades de ambas partes están cubiertas³.

Ocurre de manera similar en el proceso de apropiación del marco conceptual de la justicia transicional. No obstante, se estima que la incorporación a su práctica se encuentra en el nivel medio, pues, de acuerdo con los resultados de la encuesta realizada a maestros y maestras pertenecientes a los equipos dinamizadores, ellos y ellas reconocen la necesidad de profundizar en el conocimiento del marco conceptual: el 43% afirma conocer poco sobre el tema y el 8% dice no conocer nada. Se entiende, sin embargo, que hay un avance en el nivel de apropiación cuando el 68% las implicaciones sociales y políticas de la justicia transicional y el 51% ha empezado a aplicar lo aprendido sobre justicia transicional en su vida cotidiana. También es notable que el 64% ha realizado consultas voluntarias para ampliar sus conocimientos. Sobre esto, vale la pena traer el aporte de uno de los maestros en un grupo focal realizado en Córdoba.

La justicia transicional es un tipo de justicia que se aplica en países que tienen procesos de paz. Y la justicia restaurativa es buscar otras alternativas de justicia en donde pueda resocializar y restaurar a través del diálogo, sin que haya que estar penalizando y sancionando a los estudiantes⁴.

En contraste, los porcentajes de respuesta para el caso de apropiación del concepto de justicia restaurativa son más altos. Basta con revisar lo relacionado con las consultas realizadas para conocer más el tema (75%), el conocimiento de las implicaciones sociales (81%), la aplicación en la vida cotidiana (85%) y la intención de aplicar lo aprendido en los próximos meses (71%).

³ Directivo. Colegio San Pedro de Urabá.

⁴ Rector. Colegio Montelibano. Córdoba.

Afirmación	Es verdadero en el caso de la Justicia Restaurativa	Es verdadero en el caso de la Justicia Transicional
No conozco nada sobre este tema	2%	8%
Conozco poco sobre este tema	34%	43%
He realizado, voluntariamente, consultas (en libros, videos, expertos u otros para conocer más el tema) para conocer más sobre el tema.	75%	64%
No he realizado consultas adicionales para conocer más el tema.	4%	15%
Conozco las implicaciones sociales y políticas que el abordaje de este tema tiene para mi comunidad y para el país.	81%	68%
He empezado a aplicar lo aprendido sobre este tema en mi vida cotidiana	85%	51%
No he realizado ninguna acción porque puede ser problemático.	13%	36%
Tengo intención de aplicar lo que he aprendido en los próximos meses.	74%	60%

Componente A de la encuesta (53 participantes)

Hay que destacar que el uso del concepto de justicia transicional en los discursos de los estudiantes, denota que se han incorporado elementos concretos de este marco conceptual y hay conocimiento sobre cómo se relaciona con determinados sucesos políticos y sociales. Buen ejemplo de ello es este testimonio:

Como la palabra lo indica, la justicia transicional es una transición hacia resolver los conflictos de una manera más sana y colectiva. Con enfoque restaurativo, quiere decir que se enfoca en qué necesita la víctima, desde su dimensión socioemocional. También significa quitar lo retributivo, quitar los castigos y lograr que tenga justicia, de manera que no se repita lo que sucedió, de tal manera que el victimario tome conciencia y tenga sus barreras éticas bien establecidas, de manera que sepa qué hizo y por qué no lo puede volver a hacer⁵.

Claro, de la misma forma que con los maestros, se estima que, de acuerdo con la escala fijada, el grado de apropiación también se encuentra en nivel medio. Esto se confirma con la encuesta realizada a maestros y maestras líderes de las aulas focalizadas, dado que 65% de afirma que, a través de la implementación de las secuencias, los estudiantes comprenden la importancia de revisar sus creencias y prácticas sobre la justicia, y 40% señala que sus estudiantes cuentan con elementos de análisis para comprender el marco de la justicia transicional. Si se analizan las dos respuestas como un conjunto, es evidente el proceso de aprendizaje en avance. Esto, porque solo si se cuestionan las propias creencias y prácticas sobre justicia es posible

⁵ Estudiante del equipo dinamizador del IER San Pedro de Urabá.

incorporar nuevas formas de comprenderla. Aquí, el fragmento de las respuestas ofrecidas por los maestros:

Descriptor	Valoración ⁶			
	1	2	3	4
Gracias a las secuencias didácticas, los estudiantes comprenden la importancia de revisar sus creencias y prácticas sobre la justicia.	0%	0%	35%	65%
Gracias a las secuencias didácticas, los estudiantes cuentan con elementos de análisis para comprender el marco de la justicia transicional que imparte la JEP y sus implicaciones para el país y para la sociedad en general.	0%	0%	60%	40%

Sin duda, otro asunto a tener en cuenta en el proceso de apropiación es que la noción de justicia retributiva adquirió una valoración negativa, lo que revela una transformación del concepto, y potencialmente de las prácticas de justicia en los discursos de los estudiantes y los docentes. La amplia comprensión del modelo de justicia restaurativa y las prácticas asociadas han permitido cuestionar las formas de resolución de conflictos y prácticas de disciplina naturalizadas en la escuela. No obstante, de acuerdo con un miembro del equipo pedagógico de la JEP, pareciera que hablar de justicia restaurativa tiende a limitar la complejidad de las discusiones y reflexiones alrededor de la justicia, especialmente, en lo que tiene que ver con las sanciones: *Hubo un favorecimiento de lo restaurativo en el marco del proyecto, que quizás “aplanó” otras cosas y permitió ver que, en todo caso, sí necesitamos una sanción*⁷. En ese sentido, recuerda que una gestora contó una anécdota en la que un estudiante le preguntó *¿Por qué si la JEP es restaurativa habla de sanciones? Y entonces, “cómo no hablar de sanciones cuando estamos hablando de crímenes de lesa humanidad y crímenes tan graves como los que está juzgando la JEP”*. Desde allí, la alerta será afinar en la formación el análisis crítico respecto a hechos que no son aceptables y ameritan sanciones.

De otro lado, es importante resaltar que el proceso de acercamiento y apropiación de marcos conceptuales ha sido facilitado por el carácter progresivo de los espacios de formación dispuestos por el proyecto, lo que puede considerarse un factor positivo en relación con su estructura metodológica. Así pues, en las primeras sesiones se define el interés por desarrollar un proyecto que aborda problemáticas cercanas a las vivencias de los participantes, que gradualmente irá proponiendo temáticas y reflexiones cada vez más amplias, y orientadas a dimensiones colectivas y comunitarias. Por ello, cuando se encuentra en la mitad de las fases de ejecución, se manifiestan aprendizajes relacionados con los beneficios, por ejemplo, de la revisión de las propias creencias de justicia, de la justicia restaurativa en la resolución de conflictos personales y familiares, lo que se dejar ver en el uso de conceptos para relatar situaciones cotidianas relacionadas con la mejora de la convivencia, la capacidad de transformar hábitos, conductas agresivas o discriminatorias, entre otros⁸:

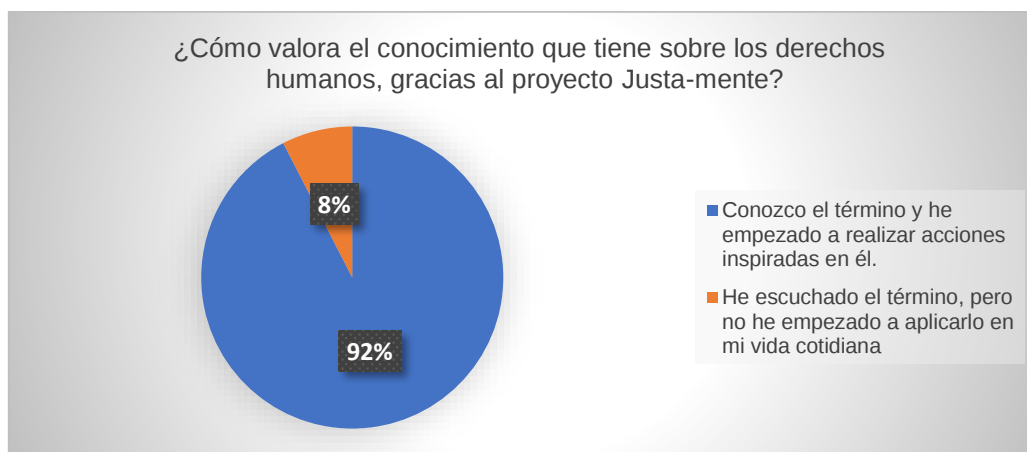
⁶ En esta valoración, 1 es poco probable y 4, corresponde a muy probable.

⁷ Entrevista equipo de fortalecimiento institucional JEP. María Andrea Rocha

⁸ Actas de sesiones de formación Equipos dinamizadores.

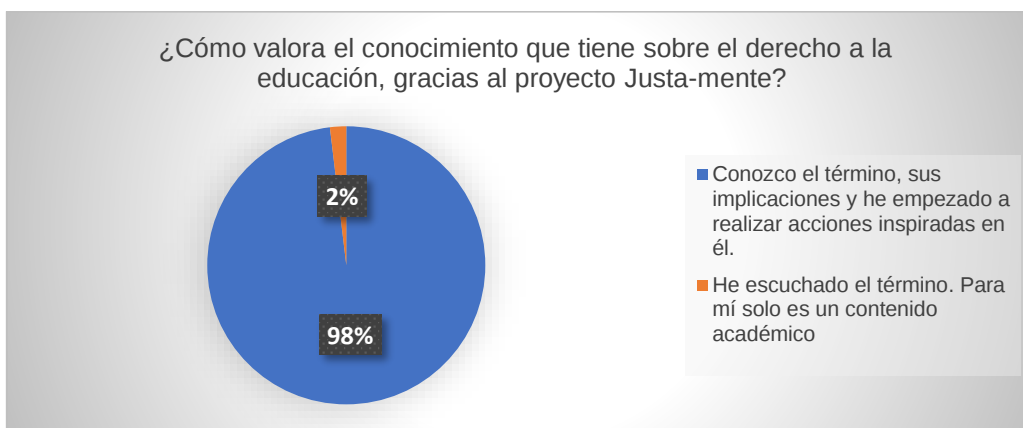
(...) se indica que el enfoque restaurativo, se refiere a la posibilidad de mirar los conflictos desde el diálogo y no de responder a las ofensas con otras ofensas, donde las víctimas, los ofensores y la comunidad tienen la posibilidad de dialogar, de hacer acciones que ayuden a superar los daños causados, pero sobre todo de propiciar la no repetición, lo cual no se logra castigando duramente a quienes cometen un acto criminal, sino, generando la conciencia del daño que sus actos causan en la sociedad, y donde muchas veces el victimario realmente también es una víctima, lo que no justifica quizás su actuar, pero sí genera otra forma de ver el conflicto⁹.

Por último, se destaca que las reflexiones alrededor de la justicia en la escuela, traen consigo la ampliación sobre el conocimiento de otros conceptos que contribuyen con su fortalecimiento. Basta mencionar que el 100% de los maestros y maestras encuestados menciona que gracias al proyecto conoce otros conceptos asociados a la comprensión de la justicia, y si se quiere, para la resolución de conflictos en la escuela. Este es el caso de la enseñanza y apropiación de los “derechos humanos”, pese a que esta es una temática que se ha trabajado hace varios años en las IE, la evaluación pone en evidencia que su comprensión se ha fortalecido con el proyecto. **El 92% de los maestros y maestras consultados, reportó que realiza acciones intencionadas orientadas o inspiradas en la comprensión de este concepto.**



Lo mismo ocurre con el derecho a la educación, pues el 98% que conoce el concepto y sus implicaciones, ha empezado a realizar acciones inspiradas en él; lo que da cuenta de la profundización en el conocimiento de los conceptos y acciones clave que sirven de fundamento para la operación del proyecto.

⁹ Acta sesión 5. IE Nueva Unión, Córdoba.



En conclusión, si se tienen en cuenta los hallazgos de la línea de base para este indicador que afirman que: Los conocimientos previos de las y los participantes del equipo dinamizador sobre la justicia transicional y la justicia restaurativa eran prácticamente nulos, y carecían de un marco completo y consistente que les permitiera involucrar la reflexión en distintas dimensiones de su vida, se evidencia un efecto significativo de avance desde el escenario inicial del que partió el proyecto, dado que el conocimiento, comprensión y apropiación fue reportado positivamente por todos los actores consultados para la evaluación.

Valoración del indicador 2. Capacidad para llevar a la práctica los referentes de la justicia transicional y la justicia restaurativa. Igual que el indicador anterior, las consultas realizadas, permiten identificar una valoración diferenciada en el caso de las acciones que pueden activarse desde cada uno de los dos conceptos: Justicia restaurativa y justicia transicional.

Llevar a la práctica referentes de la justicia restaurativa	Llevar a la práctica referentes de la justicia transicional
Nivel alto	Nivel medio
Conoce, comprende y asume la justicia restaurativa como un horizonte de acción para su propia vida, pone en práctica los conceptos y se encuentra comprometido por seguirlos integrando de manera consistente en los diferentes ámbitos de su vida..	Conoce, comprende y asume la justicia restaurativa y transicional como un horizonte de acción. Sin embargo, no los pone en práctica de manera consistente debido a diferentes tensiones y obstáculos presentes en su entorno.

Se pudo constatar que los actores consultados tienen un nivel alto de interés, motivación, implicación y compromiso con el tema de la justicia restaurativa. En el trabajo de campo se registraron ejemplos y anécdotas que dan cuenta de cambios visibles en relación con la apropiación de elementos de la justicia restaurativa en sus vidas, destacando que se ha transformado el imaginario y su saber sobre el concepto de justicia, llegando a influenciar a sus familias y amigos (aunque en un menor nivel). También, es posible evidenciar transformaciones paulatinas en las relaciones entre estudiantes, maestros y otros actores escolares.

Algunos testimonios, resultan reveladores sobre la incorporación de las prácticas de justicia restaurativa a la vida cotidiana:

Una compañera tuvo un conflicto y yo quería resolverlo. Yo me dije, “voy a hacer esto”, pero nunca le pregunté, ¿qué quieres tú?, ¿Qué quieres hacer tu? Fue ahí, en medio de esas ganas de hacer algo, se vino a mi mente lo que he visto en el proyecto Justamente; entonces, le dije, “paremos” y le pregunté, ¿qué pasó?, ¿Cómo te sientes? Primero la escuché cómo se sentía y le pregunté ¿Qué quieres hacer para resolverlo?, pues sé que no todas las veces se quiere el apoyo de otras personas. Ella quería mi apoyo moral y emocional para hacerle frente a ese problema. Yo he aprendido que lo importante es la víctima...el victimario también, porque no cualquiera agrede porque sí. Hay que escucharlo, no para regañarlo, sino para entender el trasfondo¹⁰.

Cuando se pregunta si lo aprendido alrededor de la justicia restaurativa tiene alguna incidencia en la vida de su familia, una estudiante del equipo dinamizador afirma: *“En mi casa cambió un poco la actitud de mi mamá. Solía ser un poco más estricta y ha venido dejando eso. Su agresión era utilizar la voz muy alta y ahora, nos habla más bajo¹¹.*

Otros participantes manifiestan haber “tomado un nuevo aire en su relacionamiento” con algunos de sus compañeros. Lo que se hace evidente es que, gracias al proyecto encontraron formas para “limar asperezas” con los compañeros con quienes habían tenido algún tipo de altercado, a quienes consideran personas que son importantes en su vida por lo que los aprendizajes adquiridos tienen un gran valor para ellos y ellas¹². Otros testimonios que se suman para fortalecer este argumento son *“He aprendido a no colocar sobrenombres a mis prójimos, porque no sé en qué afectará a él o ella”¹³*. Como se observa, algunos actores involucrados han asegurado que este marco conceptual y, sobre todo, las acciones que motiva, redundan en un cambio en sus vidas.

Si bien, conceptos como el de prácticas restaurativas se acoge como novedosos y se muestra que hay un claro contraste con este y las prácticas retributivas, se reconoce también que con anterioridad ya se había avanzado en prácticas en la escuela asociadas a la convivencia; se puede afirmar así que, las comunidades tenían “las puertas abiertas” para atribuir valores y acciones como el respeto y el diálogo a la reflexión del marco conceptual de la justicia restaurativa.

Esta condición previa se demarca también en la disposición de maestros y maestras para realizar una “apropiación contextualizada” del proyecto; esto es, la posibilidad de comprenderlo desde su pertinencia dentro de la comunidad educativa y, de esta manera ponerlo en práctica, incluso, más allá de un espacio curricular determinado. Así se indica en estas palabras de un maestro de la IER Mulatos: *la comunidad ha sido golpeada por las situaciones de violencia que incluso ahora se viven, vi necesario hacer parte del proyecto, ver que se iba a enseñar. Y desde mi rol, no solo dejarlo como parte del proyecto, sino que, en las clases, independientemente de las áreas del conocimiento se transversalice y se lleve a lo que hacen los profes en el aula¹⁴.*

¹⁰ Estudiante del equipo dinamizador del IER San Pedro de Urabá.

¹¹ Estudiante del equipo dinamizador de la IER Nueva Unión. Córdoba.

¹² Actas sesiones ED. IE Nueva Unión

¹³ Actas sesiones ED. IE Campobello

¹⁴ Docente. Grupo focal Mulatos. Antioquia.

Vale la pena señalar una tensión en este punto. Tiene que ver con que, en los testimonios, no es visible el reconocimiento que hacen los maestros y maestras de sus propios conflictos, pues la referencia a los ejercicios de resolución, parecen recaer de forma exclusiva entre el estudiantado. *Entre los docentes no ha pasado. Entre estudiantes, la intervención no es igual, lo común aquí es la agresión verbal, no tanto física. No ha habido un cambio total eso es gradual, pero los estudiantes involucrados en el proyecto, se les nota el proceso de ellos porque empiezan a mediar y propician el diálogo en caso de un conflicto*¹⁵.

Por su parte, frente a la justicia transicional, los maestros y maestras otorgan más valor a la incorporación del concepto a través del acompañamiento de los gestores, esta es la razón por la que el indicador se valora en nivel medio. Señalan su falta de conocimiento previo y la necesidad de continuar avanzando para incorporar los aprendizajes a la vida institucional: *“ahora entendemos el proceso de paz y debemos incluirlo en el currículo”. “Todo lo sucedido se tiene que conocer por la no repetición”, “el acuerdo de paz es lo mejor, la venganza no trae nada, más violencia no va traer la paz*¹⁶”.

La misma valoración se otorga para el caso de los estudiantes, como se señaló en la valoración del indicador anterior, los estudiantes reconocen elementos de alta relevancia para comprender la justicia transicional con enfoque restaurativo como la no repetición, la validez de la voz y la historia del victimario y la importancia de la verdad y de la restauración. Al respecto, si bien, no puede señalarse “un actuar distinto con los otros”, si es posible asegurar que la apropiación de estos elementos al marco personal de justicia, hace posible comprender distinto la propia historia y la del contexto que le habitan, favoreciendo, sin duda, capacidades que promueve el proyecto como la reconciliación, el cuidado de la vida, la dignidad humana, la valoración de las diferencias, entre otras:

*No todo es recibir plata, sino también la verdad. Yo soy desplazada. A mi abuelo lo mataron porque era de izquierda. Entonces, en el pueblo, allá en el sur de Bolívar era muy estigmatizado eso. A mi abuela nunca le han dado plata, ella no quiere plata, ella quiere saber quiénes lo mataron...quienes lo mataron. Nosotros ya sabemos que era porque tenía una corriente política contraria... Ahora, el territorio en el que vivo es muy afectado por el conflicto, los profesores se abstienen de hablar de eso, porque el papá de cualquier compañero puede hacer parte del conflicto armado. Gracias a Educapaz, se nos mostró de otra manera el lugar en donde estábamos. Por ejemplo, nos contaron la masacre de Bello, que yo no la sabía*¹⁷.

Para finalizar la exposición de argumentos, es preciso traer el papel de familias y acudientes. Aunque no se contó con un amplio registro de su voz, algunos testimonios dan cuenta de la pertinencia e incidencia de abrir espacios de diálogo y escucha con ellos y ellas, dada su participación determinante en el proceso de reparación del tejido social. *Siempre estamos ahí, a veces se trae punto por punto lo que se va a hacer, pero a la hora de estar ahí, por un video o por algo sucede alguna nostalgia, se le pone la atención a la persona que por el momento lo*

¹⁵ Docente. Grupo focal Mulatos. Antioquia

¹⁶ Docentes grupo focal de maestros y maestras. IER Nueva Unión. Córdoba.

¹⁷ Estudiante del equipo dinamizador de IED Camilo Torres. San Pedro de Urabá. Antioquia.

está necesitando... hay algo que nos trae nostalgia a cualquiera del grupo y por ahí todos lloramos y, se trata de cambiar la situación para que mejore la persona¹⁸.

Atendiendo a los hallazgos de la línea de base relacionados con este indicador que evidenciaron que *los integrantes del equipo dinamizador no contaban con un marco de referencia lo suficientemente sólido para involucrar elementos del marco conceptual en la comprensión de dimensiones y situaciones de su vida*, aunque no puede hacerse una generalización y concluir que todos/as han logrado cambios que van más allá del conocimiento involucrando el comportamiento individual y las prácticas concretas con otros, sí se evidencia un efecto positivo del proyecto en los actores consultados, en comparación con el escenario inicial del proyecto, especialmente en la comprensión del entorno, de la propia historia, de la necesidad de establecer relaciones mediadas por la compasión y el reconocimiento de la historia de los demás.

b) Aspecto evaluado: Transformación de prácticas pedagógicas a partir de las acciones desarrolladas en las aulas focalizadas

Frente a la transformación pedagógica el equipo evaluador entiende que, tanto el tiempo de desarrollo del proyecto, como los instrumentos aplicados para aproximarse a la realidad de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras, tienen limitaciones para llegar a declaraciones concluyentes frente a lo que significa la transformación de prácticas pedagógicas. De esta manera, la transformación no es asumida como un “estado definitivo” de lo que ocurre en el aula, sino, al contrario, como un “devenir pedagógico”; es decir, una serie de acciones y reflexiones que, paulatinamente, impregnan el quehacer de los docentes participantes y que, poco a poco, se manifiesta en transformaciones de la práctica pedagógica.

Para dar cuenta de la valoración de este aspecto se formularon los siguientes indicadores:

Indicador 3. Realización de prácticas pedagógicas que incorporan el enfoque restaurativo. Los maestros y maestras reconocen el enfoque restaurativo y realizan prácticas pedagógicas orientadas a mejorar la convivencia escolar

Indicador 4. Apropiación de herramientas y creación de productos pedagógicos. Los maestros y maestras cuentan con herramientas que fomentan el enfoque restaurativo, se apropian de ellas, y las ponen al servicio del diseño de productos innovadores para sus prácticas pedagógicas.

La información analizada para la valoración de estos indicadores se obtuvo principalmente de los testimonios de maestros y maestras en los grupos focales, la encuesta, la observación de aula y la revisión documental. Desde allí, el equipo evaluador, concluye que el indicador se encuentra en nivel medio, de acuerdo con la escala establecida.

Valoración del indicador 3. Realización de prácticas pedagógicas que incorporan el enfoque restaurativo y la justicia transicional.

Nivel medio

¹⁸ Madre de familia del equipo dinamizador IER Nueva Unión

Los maestros y maestras trabajan los conceptos de justicia transicional y restaurativa y otros asociados. Aunque persisten en el aula acciones punitivas y de control, han comenzado a realizar cambios asociados al diálogo, la escucha, la apertura, a conversar sobre sucesos que podían ser tomados como faltas de convivencia, entre otros.

Los maestros y maestras reconocen el enfoque restaurativo, lo valoran positivamente y señalan que han modificado algunas prácticas para mejorar la convivencia; por ejemplo, mayor lugar al diálogo, desaprender prácticas punitivas, tratamiento más cuidadoso de los conflictos, “dentro y fuera del aula, que se escuchan menos gritos a agresiones, dadas las reflexiones que se han dado en el proceso”¹⁹. También sostienen que este proceso recién se inicia y que es necesario darle tiempo para que se consolide.

*El proyecto ha servido totalmente. Fue una herramienta valiosa para que padres, docentes y estudiantes entiendan el cambio. Ahora hablamos de justicia restaurativa y escuchamos al victimario para que explique por qué lo hizo y también escuche al otro y entienda qué fue lo que hizo (en el otro). Con garantías y compromisos para la no repetición. Son compromisos para cumplir y seguir. Para mí es una herramienta valiosa y un proyecto fabuloso para todo el desarrollo de las actividades en la parte de la convivencia.*²⁰

La percepción sobre la transformación paulatina de las prácticas es percibida incluso, por un egresado que hoy hace parte de un equipo dinamizador, lugar desde el cuál observa “un antes y un después de los docentes de la institución”.

*Me gustaría que se integraran a todos los docentes; no solo que escogieran a unos pocos. ¿Por qué? Porque los docentes que están en el proyecto se les ha visto un cambio, los que no están en el proyecto siguen igual. Antes de conocer el proyecto, los docentes se colocaban a discutir con los alumnos, es normal. Ahora, los que están en el proyecto, perdonan, son más comprensivos. Nosotros como alumnos, en momentos de ira, ofendemos a los profesores. Estos docentes han manejado la comprensión, han aprendido por medio del proyecto, se les ve más la ética profesional, porque han explorado otras cosas que no conocían. Si los integramos a todos, incluso a los del área administrativa, servirá para mucho*²¹.

Ahora, favorecer desde la práctica pedagógica, la revisión de las creencias y prácticas de justicia, y por esta vía la incorporación de un nuevo concepto en los estudiantes, trae consigo tensiones que involucran las propias creencias, con las apuestas didácticas y con los marcos conceptuales dispuestos desde cada una de las asignaturas. Una tensión se hizo visible en la observación de aula, es que si bien, es clara la intención y disposición de los maestros y maestras de abordar los temas y desarrollarlos, la necesidad de adentrarse más en las formas de llevar a la práctica temáticas relacionadas con la Justicia transicional e incluso, de abordar los efectos del conflicto, limitan la fluidez para el trabajo en el aula de clases. A veces las

¹⁹ Actas sesiones ED. IE Nueva Unión

²⁰ Coordinadora IER Colegio Camilo Torres. Urabá

²¹ Egresado del equipo dinamizador. IER Mulatos. Urabá.

emociones lo traicionan y se sale de control la situación y cuando toca restaurar hay mucho por restaurar²² En el aula focalizada los retos fueron el enfrentarse con situaciones emocionales que quizás no sabíamos cómo abordarlas.²³

Otro informe señal como desafío ampliar el efecto de los aprendizajes del equipo dinamizador a otros miembros de la comunidad educativa: *Lograr que los diferentes actores de la comunidad educativa comprendan la pertinencia e importancia que tiene incorporar prácticas restaurativas transversalizadas en las diferentes áreas representa un reto, y una oportunidad a la vez, de hallar estrategias para que toda la comunidad pueda apropiarse de los conceptos y empoderarse en sus respectivas áreas²⁴.*

Entonces, la información registrada deja ver un proceso en avance y un trayecto amplio por andar. Por ejemplo, en una institución se mencionó que se ha dado una disminución en las situaciones que se llevan a coordinación, pero en otra se dijo que es *“premature hablar de impacto porque hasta ahora se está llegando al equipo dinamizador, se está en una etapa de formación, pero se tienen muchas expectativas²⁵”*

Sobre este indicador, la línea de base señaló que *los conocimientos generales de maestros de aulas focalizadas sobre el enfoque restaurativo no eran suficientes para proponer una práctica pedagógica con la complejidad que este concepto implica.* El equipo evaluador otorga nivel medio a la valoración de este indicador, precisamente porque se da una relevancia al proceso en avance que, como se destacó en líneas anteriores, hace parte de un devenir pedagógico que se asienta sobre un proceso de reflexión en el que avanzan los maestros y maestras gracias al proyecto.

Valoración del Indicador 4. Apropiación de herramientas y creación de productos pedagógicos. El foco principal de la evaluación para este indicador estuvo puesto en el desarrollo de dos secuencias didácticas diseñadas, conjuntamente por la JEP y Educapaz en el marco del proceso y que tienen el objetivo de implementar y generar apropiación de la justicia transicional con enfoque restaurativo. La primera secuencia a observar es “Restaurando ando”, diseñada para el trabajo en aulas focalizadas de los grados 6° a 8°, y la segunda, es “Tejiendo aprendizajes sobre la justicia transicional con enfoque restaurativo”, diseñada para el trabajo con jóvenes de 9° y 10°.

Al respecto la triangulación obtenida de la información registrada da como resultado la siguiente valoración:

Nivel medio

²² Docente del aula focalizada. IER Mulatos. Urabá

²³ Fragmento del informe final presentado por el equipo dinamizador de la IER Santo Domingo.

²⁴ Fragmento del informe final presentado por el equipo dinamizador de la IER San Pedro Claver. Urabá.

²⁵ Directivo docente IE Montelibano. Córdoba.

Los maestros y maestras conocen y aplican actividades derivadas de herramientas didácticas relacionadas con la justicia restaurativa en el aula y con el marco histórico y conceptual de la justicia transicional. Sin embargo, se encuentran en un proceso gradual de las herramientas desde las cuáles empiezan a generar productos pedagógicos que, potencialmente, pueden ser implementados en sus propios contextos.

En las aulas focalizadas se observó que los docentes conocen las secuencias didácticas y preparan cuidadosamente sus clases. No obstante, en línea con la valoración del indicador anterior, aparece de nuevo la tensión entre el proceso de incorporación de los conceptos clave (justicia restaurativa y justicia transicional) y la “necesidad” de seguir de forma estricta “el paso a paso” de las secuencias, sin dar lugar a la reflexión compartida sobre ellos. En las observaciones realizadas en ocho aulas focalizada²⁶, el equipo evaluador percibió rigidez en el tratamiento de los temas abordados y poco espacio para hacer preguntas, para establecer un diálogo con los estudiantes o entre ellos: *Transcurridos 45 minutos de la clase no hay preguntas de los estudiantes, ni mayor interacción entre estudiantes y docentes, el juego se realiza, pero no hay motivación, no es lúdico, más bien termina siendo aburrido y no reta*²⁷. Es importante anotar, que es altamente probable la alteración de la clase dada la situación de “ser observado” y que solo se produjo una única visita a terreno²⁸.

Hay que añadir un contraste entre la observación y lo narrado por tres maestras en el evento de cierre realizado en Arboletes afirman que las secuencias didácticas les resuelven aspectos como el tiempo de formulación –con el que no cuentan dentro de sus labores cotidianas-, pero que su papel como maestras es adaptarlas según el contexto. Por ejemplo, ellas valoran qué temáticas pueden abordar o no, así como la edad de los estudiantes para comprenderlas, los casos de atención, sus niveles de aprendizaje, entre otros. De ahí que, al preguntar por aspectos a mejorar, una de ellas señaló: *“recibirlas a tiempo, para poder hacer los ajustes necesarios”*²⁹.

Lo cierto es que, es destacable el hecho de que los estudiantes asuman asuntos nuevos que permiten visiblemente ampliar sus reflexiones sobre la justicia, motivados por actividades que resultan novedosas para ellos y ellas, mucho más cuando ocurre en contextos complejos donde todavía hay presencia de actores armados o se presentan otros factores de violencia e inseguridad. Un ejemplo de ello, se encuentra en el registro de observación de 9° de la institución Montelibano, en la que se desarrolló un fragmento de la secuencia “Tejiendo aprendizajes sobre la justicia transicional con enfoque restaurativo”, denominado “podría haber sido yo”, cuyo objetivo de aprendizaje es *determinar cómo los seres humanos pueden naturalizar el horror en algunas circunstancias*. La secuencia tiene como núcleo un “juego” en el que el maestro indica a un grupo que, con bates de papel, golpeen a otros. Entre una instrucción y otra, cobra escena un “acto de agresión” de unos estudiantes contra otros. La

²⁶ El equipo evaluador realizó la observación de aula en la IE: Nueva Unión (6° y 9°) y Montelibano (6° y 9°) en el departamento de Córdoba y Mulatos (7°), San Pedro Claver (10°), San Pedro de Urabá (9°) y Camilo Torres (8°) en el departamento de Urabá.

²⁷ Observación de aula. Grado 10° IE Nueva Unión.

²⁸ Además de las limitantes relacionadas con el tiempo y que en varias instituciones los docentes tuvieron que adaptar sus horarios, para poder hacer la clase el día de la visita del equipo evaluador

²⁹ Conversación con docentes de aulas focalizadas: IE Villa Nelly, IE Nuevo Oriente. Encuentro Arboletes 2 y 3 de diciembre.

reflexión central gira en torno a “¿Quién dio la orden?”, y la razón por la que esta se cumple sin cuestionar. Respuestas de los estudiantes “atacantes”, generan un debate interesante en el aula que, sin duda, cuestiona las propias creencias y la naturalización de comportamientos asociados a la justicia: *usted es la autoridad, es superior a mí; hay perpetradores que toman la opción de cumplir una orden para salvar su vida y la de sus familias; nos dejamos llevar por una orden de alguien con autoridad, pero siempre queda el remordimiento; nos obligan a hacer algo, y de tanto hacerlo, nos puede gustar...*³⁰

Este tipo de experiencias de aula, dan lugar a una alta valoración de la herramienta y al compromiso con su implementación como parte de la promoción de un cambio en las prácticas de resolución de conflictos y para fomentar las competencias ciudadanas. De acuerdo con la encuesta realizada, algunos maestros proyectan: *realizar ajustes curriculares, desarrollar, como semillero, las secuencias en primaria, realizar formación con todos los docentes en prácticas restaurativas, diseñar un plan de acción en torno a las competencias socio emocionales desde el comité escolar de convivencia dirigido a todos los niveles académicos*. También se manifiesta un compromiso por ampliar las aulas focalizadas en algunas instituciones, como incluso sucedió en el transcurso del año con una de las maestras que extendió el ejercicio a cinco grupos más³¹, y en afirmaciones como la que aparece en el informe de la IE Campobello: *la intención es, el próximo año implementar las secuencias didácticas en ambos ciclos, iniciando el año escolar, lo que garantiza que se pueda desarrollar en su totalidad y con el tiempo suficiente para generar apropiación de las estrategias que en ella se plantean para el manejo de emociones, resolución y comprensión de los conflictos y los mecanismos de justicia*³².

Complementa esta información, los resultados de la encuesta en lo que respecta a las respuestas de veinte maestros que lideran las aulas focalizadas, a quienes se les pidió valorar, en una escala de 1 a 4 una serie de descriptores, siendo, para este caso, 1 el menor puntaje asignado y 4 el máximo:

Afirmación	1	2	3	4
Ha recibido la formación necesaria y suficiente, por parte del proyecto, sobre el marco conceptual de la justicia transicional para implementar las secuencias didácticas.	0%	0%	55%	45%
Ha recibido la formación necesaria y suficiente, por parte del proyecto, sobre el marco conceptual de la justicia restaurativa para implementar las secuencias didácticas.	0%	0%	35%	65%
Las orientaciones de las secuencias didácticas son claras y favorecen su implementación.	0%	0%	30%	70%
Los materiales adicionales (videos, fragmentos de lecturas, documentos de apoyo, etc), son pertinentes para el desarrollo de las secuencias.	0%	0%	35%	65%

³⁰ Fragmento del registro de observación de aula. Grado 9 en IE Montelíbano. Córdoba

³¹ Encuentro Arboletes 2 y 3 de diciembre.

³² Fragmento del informe IER Campobello

El lenguaje utilizado es comprensible y facilita el trabajo con los estudiantes.	0%	0%	40%	60%
El tiempo de implementación definido para cada secuencia es suficiente para su implementación.	16%	21%	42%	21%
Considera que es necesario hacer ajustes a las secuencias didácticas para lograr mayor pertinencia en el trabajo con los estudiantes.	0%	10%	65%	25%
Ha realizado adaptaciones de alguna secuencia para hacerlas más comprensibles para los estudiantes.	5%	5%	50%	40%
Ha dialogado con otros docentes o directivos sobre sus impresiones, avances o resultados de la implementación de las secuencias didácticas.	5%	5%	55%	35%
Continuará implementando las secuencias, sin que sea necesario el acompañamiento del equipo técnico del proyecto Justa - mente.	0%	0%	25%	75%

Las respuestas a las afirmaciones de la tabla permiten varios análisis. El primero, tiene que ver con la percepción de que la formación para abordar las temáticas centrales de la herramienta es suficiente. Siguiendo la tendencia revelada en respuestas anteriores, es mayor el número de docentes líderes de las aulas focalizadas, que consideran que la formación ha sido suficiente y pertinente para el caso de la justicia restaurativa (45%), que para la justicia transicional (65%). Las respuestas de los maestros son positivas cuando se pregunta por la claridad de las secuencias didácticas diseñadas, aunque hay una tendencia a un equilibrio de docentes que califica con 3 la claridad del lenguaje (30%), frente a un (70%) que lo califica con 4.

En correspondencia con estas afirmaciones, cuando se cuestiona sobre el tiempo dispuesto para las actividades propuestas en cada secuencia y sobre la necesidad e incluso, la disposición para hacer adaptaciones a la herramienta, la mayoría de las respuestas, se ubican en 3; lo cual indica que hay un margen de mejora que se corrobora en este fragmento del informe del IER San Pedro Claver en Antioquia: *El reto principal para aplicar los conceptos adquiridos durante las actividades realizadas con los estudiantes fue la disposición de tiempo, debido a las actividades previamente programadas en la institución*³³, y en otras respuestas, como esta de docente de aula:

*La secuencia didáctica es muy clara y yo la adapto a los tiempos que me permita trabajarla porque ahí dice un tiempo, pero uno sabe que para hacer dibujos o un taller bien organizado se necesita mucho más tiempo, entonces lo divido en varias sesiones. La sesión más dura es esa en la que he visto más allá, con las situaciones que los estudiantes me cuentan y me ha costado porque si se ponen a llorar no sé qué hacer*³⁴.

En efecto, los hallazgos expresan diferentes formas de apropiación de la herramienta por parte de maestros y maestras que, como se observó en la construcción de la línea de base, dependen, en buena medida de su conocimiento previo de los temas, así como de su

³³ Fragmento del Informe de la IER San Pedro Claver. Urabá

³⁴ Docente líder de aula focalizada. IER Mulatos. Urabá.

participación en otros procesos liderados por Educapaz u otras organizaciones, relacionados con los objetivos del proyecto. Conviene destacar que, en todos los casos, el uso de la herramienta y la experiencia en otras acciones del proyecto, derivaron en la creación de una serie de productos (uno por IE) que, aunque no fueron analizados en profundidad en la evaluación, dado el momento en que se compilaron, se considera importante traer al texto como otra evidencia valiosa para la valoración de este indicador:

Institución Educativa	Tipo de producto creativo reportado
Camilo Torres	Video
San Pedro Claver	Revista
San Pedro de Urabá	Video
Villa Nelly	Video
Campobello	Mural
Nueva Unión	Mural
Nuevo Oriente	Mural y evento
SAMAC	Mural
Santo Domingo	Mural
Villa Nueva	Video

En la observación de aula se advirtió además la necesidad de mejorar elementos propios de la gestión de aula. Algunas anotaciones registradas, mencionan que *podría pensarse en otras opciones de trabajo colaborativo; por ejemplo, llevar las preguntas escritas para que se respondan en grupo...algo que genere más diálogo*³⁵, *el ruido exterior dificulta la clase, el docente no realizó ningún cambio para que pudieran escucharse mejor*³⁶, *la maestra dice que la sesión es sobre el proyecto, pero no retoma los aprendizajes previos y no los relaciona con los de la nueva sesión*³⁷. Si bien, los registros también destacan que los salones de clase cuentan con los elementos necesarios para el desarrollo de la clase (tablero, marcadores, sillas en buen estado y suficientes, ventanas, luz), otros, como el calor intenso del mediodía, el espacio reducido de las aulas para, por ejemplo, conformar grupos de trabajo, se reportaron como los posibles causantes de haber observado estudiantes distraídos, dormidos y aburridos.

Con todo no cabe duda de que es posible afirmar un avance significativo en este indicador, con respecto a la valoración establecida en la línea de base del proyecto, toda vez que, de acuerdo con los hallazgos señalados en ese momento: *Las/os maestras/os no contaban previamente con herramientas que fomentaran el enfoque restaurativo, ni que posibilitaran el diseño de*

³⁵ Registro de observación del aula de 6° IER Nueva Unión

³⁶ Observación de aula grado 6 IER Nueva Unión. Córdoba

³⁷ Registro de observación de aula IER Mulatos. Urabá

productos innovadores para sus prácticas pedagógicas. También se dijo que uno de los principales obstáculos para aproximarse a los conceptos y de llevarlos a escenarios de aprendizaje, tiene que ver con el tiempo de los maestros, y la legitimidad de los temas abordados en una cultura escolar que ha priorizado los contenidos académicos y las pruebas de estado. De acuerdo con los testimonios y la información registrada, la herramienta contribuye con el posicionamiento de nuevos conceptos y “formas de hacer en el aula”, toda vez que, paulatinamente, han venido instalándose en los procesos de reflexión y las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras.

c) *Aspecto evaluado: Gestión de convivencia en la escuela*

Para dar cuenta de este aspecto se definieron 2 indicadores:

- **Indicador N° 5. Compromiso para fomentar procesos de prácticas restaurativas escolares, manifestados en acciones concretas en el aula:** Los maestros y maestras manifiestan su compromiso con la incorporación del enfoque restaurativo en sus aulas, exponen las razones de dicho compromiso y lo traducen en acciones concretas en el aula.
- **Indicador N° 6. Existencia de prácticas no punitivas de resolución de conflictos:** Los maestros, maestras y estudiantes promueven prácticas no punitivas para resolver conflictos

Valoración del indicador N° 5. Compromiso para fomentar prácticas restaurativas escolares, manifestados en acciones concretas.

Nivel alto
Los maestros y maestras manifiestan su compromiso con la incorporación del enfoque restaurativo en sus aulas, exponen las razones de dicho compromiso y lo traducen en acciones concretas en el aula.

Maestros y maestras que participan del proyecto manifiestan un compromiso explícito con el enfoque restaurativo. El compromiso se traduce en acciones concretas. Así se ilustra en el siguiente testimonio:

De nada sirve sancionar por sancionar, si realmente no hay una restauración en la persona que cometió el acto y en la que fue agredida. Al aplicar esto estamos viendo que la convivencia ha mejorado. Los resultados nos están mostrando que este es un camino mejor para seguir que el que veníamos siguiendo con la justicia punitiva.³⁸

También se menciona una mayor apertura de los estudiantes a contar lo que les sucede, lo que les afecta. En sus palabras, se sienten con mayor disposición y apertura para conversar con sus docentes e incluso con otros compañeros sobre asuntos personales y sobre conflictos interpersonales que atraviesan:

³⁸ Directivo docente. IER SAMAC. Córdoba

Ahora tengo más amistades por lo que ya no soy tan agresivo, violento, ya tengo más compañeros, ya no paso tan solo, cosa que antes no podía porque por cualquier cosa agredía sin pensarlo. Solo golpeaba y ya.³⁹

Sin duda otro aspecto en el que se hace visible el compromiso de fomentar prácticas restaurativas escolares, es en la intención de modificar el manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional. Este objetivo fue manifiesto en varios momentos: visitas a IE durante el trabajo de campo, la consulta a través de la encuesta y el evento de cierre realizado en Arboletes. Basta traer uno de los testimonios registrados:

Estamos reestructurando el PEI y el Manual de convivencia para incluir el enfoque restaurativo. Se quiere cambiar el manual, a raíz de involucrarse en Justa-mente, porque de otro modo sólo habría sido lo que se ha trabajado con la cátedra de la paz y queda ahí... aterrizarlo en el PEI, permite tener una ruta definida para trabajar, en las áreas y el currículo con la cátedra de paz. Al dejarlo ahí se queda una pauta para poder continuar.⁴⁰

Para confirmar este hallazgo, los informes realizados por los equipos dinamizadores de las IE permiten establecer la siguiente tabla, que se registran cuáles han manifestado o no, su compromiso de incluir los aprendizajes del proyecto en sus PEI y en sus manuales de convivencia, proceso que iniciaría en el 2023:

Institución educativa	Compromiso de incorporarlo en PEI	Manual de Convivencia
Camilo Torres	si	si
San Pedro Claver	no	no
San Pedro de Urabá	si	no
San Rafael	no	no
Villa Nelly	no	si
Campobello	no	si
Mulatos	si	si
Nueva Unión	si	si
Nuevo Oriente	no	si
SAMAC	no	si
Santo Domingo	no	Si

³⁹ Actas sesiones ED. IE Nueva Unión

⁴⁰ Directivo docente IER Mulatos. Urabá

Villa Nueva	si	si
-------------	----	----

Una lectura rápida a la tabla, permite identificar que 4 instituciones están comprometidas con la incorporación en el PEI y en el manual de convivencia, 1 en el PEI, aunque no en el Manual y 5, tomarán como puerta de entrada el Manual de convivencia. Solo el colegio San Rafael no reporta esta acción, aunque se aclara que es posible que no reportarla, no tenga que ver directamente con su negativa a hacerlo.

La encuesta adelantada incluyó una pregunta abierta respecto a la forma en la que se continuará promoviendo el proyecto en las instituciones educativas y respuestas como *Inclusión en manual de convivencia, promoviendo la solución pacífica de conflictos, crear espacios de diálogos, actualización del acuerdo de convivencia conforme al modelo de justicia restaurativa, Integrar el proyecto en el PEI institucional*, coinciden con la perspectiva en las palabras del directivo y en los informes.

La participación de familiares y acudientes en los equipos dinamizadores, también denota una ampliación en el compromiso con la transformación de las prácticas orientadas a la gestión de conflictos, esto se manifiesta en las palabras de una de las madres participantes:

Antes tenía clara la justicia punitiva, no conocía sobre la justicia restaurativa. En este momento tengo una visión más amplia, porque no es solo centrarse en la víctima sino en el victimario y reconocer que esta persona pudo ser víctima, ver más allá del horizonte y ver los dos lados. También poder aplicarlo a nivel personal y de sociedad, porque hemos sido víctimas, pero también hemos sido victimarios en situaciones sociales.

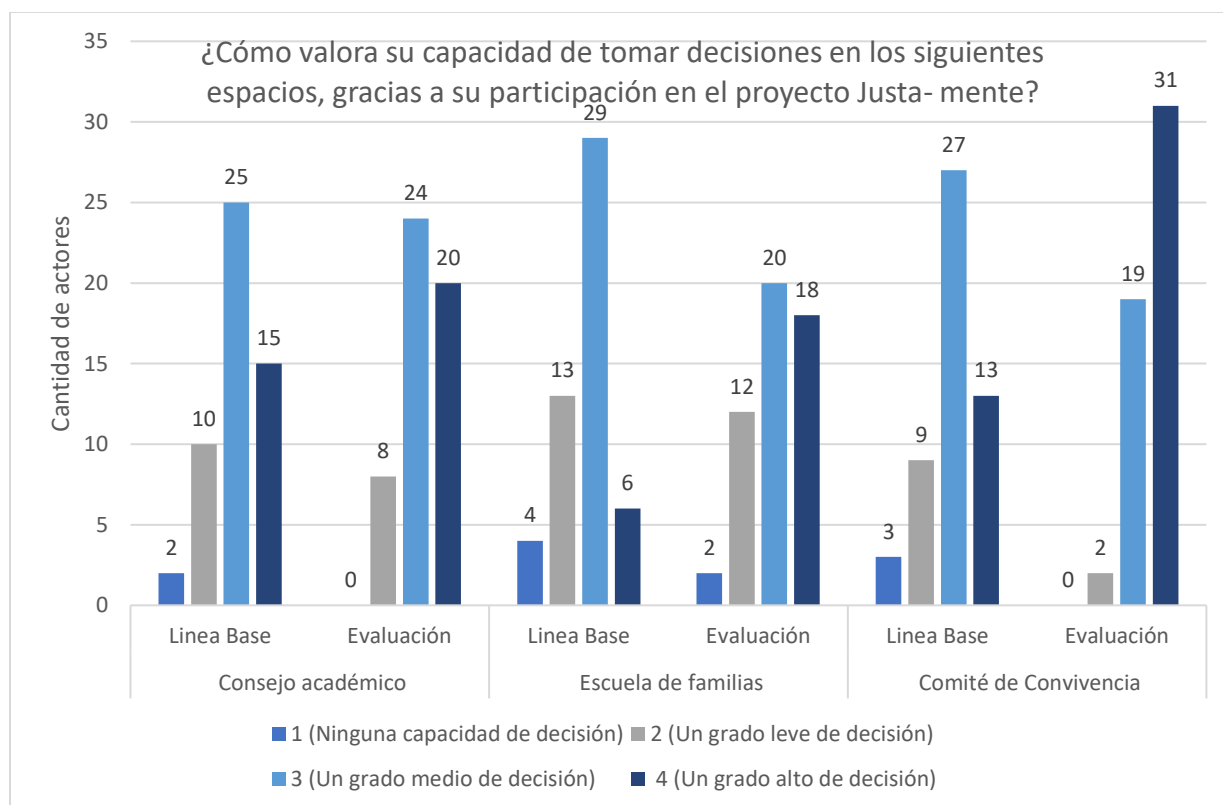
En la misma línea, uno de los gestores reveló un aspecto que vale destacar, y es que la participación de madres de familia en los equipos dinamizadores también ha generado capacidad de identificar, recibir y compartir los cambios de sus hijos e hijas. Se ha logrado entonces, además de modificar narrativas, comprensiones, actitudes propias, aplicar herramientas que favorecen la capacidad de percibir las transformaciones de otros y otras en la comunidad educativa:

(...) la madre de familia participante resalta que su hija ha cambiado las prácticas de comunicación en el hogar, el comportamiento, etc., señalando –de acuerdo a sus palabras- que es mucho más tolerante, respetuosa en la forma de responder cuando se le hacen reclamos, de explicar las cosas, de tratar a sus otros hermanos, y que incluso les hizo una carta donde les pedía disculpas por algunas travesuras. Pero también les decía algunas cosas que no le gustaban, por ejemplo, que el papá le gritara. Eso les ha ayudado a reflexionar⁴¹.

Otro escenario que evidencia el aumento de las capacidades relacionadas con el compromiso de fomentar prácticas restaurativas, tiene que ver con que hay una mayor participación en espacios que, tradicionalmente limitan la voz de algunos actores, no tanto por su disposición

⁴¹ Actas sesiones ED. IE Nueva Unión

normativa, pero sí desde las relaciones de poder que los atraviesan. En la siguiente gráfica se presenta un comparativo entre las respuestas de las encuestas de la línea base (barras más oscuras) y la evaluación formativa (barras más claras). Como lo indica la figura, es evidente que después de participar en el proyecto un mayor número de los integrantes del equipo dinamizador, maestros de aulas focalizadas y directivos valoran mejor su capacidad para tomar decisiones en el comité de convivencia (aumento de 10 personas). En las escuelas de padres y el consejo académico se evidencia un aumento menor (4 y 3 personas respectivamente)



Entonces, si se toma como punto de partida el hallazgo definido en la línea de base, que afirma que *los maestros manifestaron interés y compromiso con la incorporación del enfoque restaurativo en sus aulas, desde la fase preparatoria del proyecto Justamente*, se puede aseverar que el proyecto ha servido como un vehículo para materializar la intención de los docentes, directivos y demás actores de la comunidad educativa frente al compromiso de implementar las prácticas restaurativas.

Valoración del indicador N° 6. Existencia de prácticas no punitivas de resolución de conflictos

Nivel medio
La comunidad educativa ha empezado a realizar prácticas restaurativas para resolver conflictos en toda la sede. No obstante, persisten las prácticas punitivas que reflejan la tensión con algunos actores de la comunidad educativa que exigen castigos y sanciones para mantener la disciplina.

La incorporación de prácticas restaurativas parece ser el logro más importante y visible del proyecto. Incluso en aquellas escuelas ya comprometidas previamente con idearios compatibles con el enfoque no punitivo, el proyecto ayudó a fortalecerlas y a sistematizar sus prácticas. Por ejemplo, en la Institución Educativa San Pedro Claver (escuela territorio de paz) se señaló que este proyecto ha servido para la formación de los docentes, la formalización de las propuestas, la elaboración de estrategias y mejorar la posibilidad de compartir experiencias. Esto se pone en evidencia en el informe presentado por la Institución al proyecto:

El equipo dinamizador ha incorporado desde un lenguaje restaurativo, empático y respetuoso hasta una conducta que evidencia las transformaciones a nivel personal, que se traducen en relaciones sociales precedidas por la comunicación asertiva y el respeto; además de la innegable transformación en la resolución de los conflictos a una más pacífica. Hoy consideramos que la justicia transicional con enfoque restaurativo es una respuesta pertinente al conflicto armado porque permite: aprender a escuchar a las víctimas y comparecientes y no excluir a quienes se encuentran en el conflicto, sino ayudarles. Ahora la práctica de la justicia restaurativa es una de las formas de implementar o enseñar a los estudiantes, para que a través del diálogo se puedan resolver problemas y conflictos tales como peleas, discusiones, entre otros⁴²

Igual que se afirma en San Pedro Claver otras sedes visitadas promueven prácticas no punitivas para resolver conflictos. En un espacio con estudiantes, una estudiante aseguró que: aplicar la justicia restaurativa fue cambiar la ley de “ojo por ojo y diente por diente”. Algunos fragmentos textuales, registrados en los informes sobre este particular, se encuentran en la siguiente tabla:

Sede educativa	Cambios orientados hacia la incorporación de prácticas restaurativas ⁴³
Camilo Torres	El personal docente reconoce la importancia de aprender nuevas formas de abordar los conflictos y tienen la disposición de ponerlo en práctica. Durante las formaciones el equipo conoció el círculo restaurativo, el cual acogió como una herramienta importante para abordar los conflictos escolares entre estudiantes y entre docentes.
San Pedro de Urabá	Las prácticas de justicia restaurativa han contribuido al fortalecimiento de la convivencia escolar mediante la práctica de la empatía, sanación de heridas, el aprendizaje colectivo y el fortalecimiento del tejido social. Ahora contribuimos a construir una escuela restaurativa centrada en las necesidades de los estudiantes, sintiéndose felices, capaces de trascender más allá de la perspectiva del castigo, permeada por entornos de paz, la reconciliación, el perdón, escucha, la sanidad de heridas y la no repetición.
San Rafael	La escuela restaurativa garantiza la reparación a miembros de una comunidad educativa que hayan sido agredidos, vulnerados o atropellados en algunas de sus situaciones normales de convivencia institucional. Desde el aula se deben

⁴² Fragmento del informe final presentado por la IER San Pedro Claver. Urabá.

⁴³ Tabla elaborada a partir de fragmentos de los informes presentados por la IER a propósito de su participación en el proyecto Justa - mente.

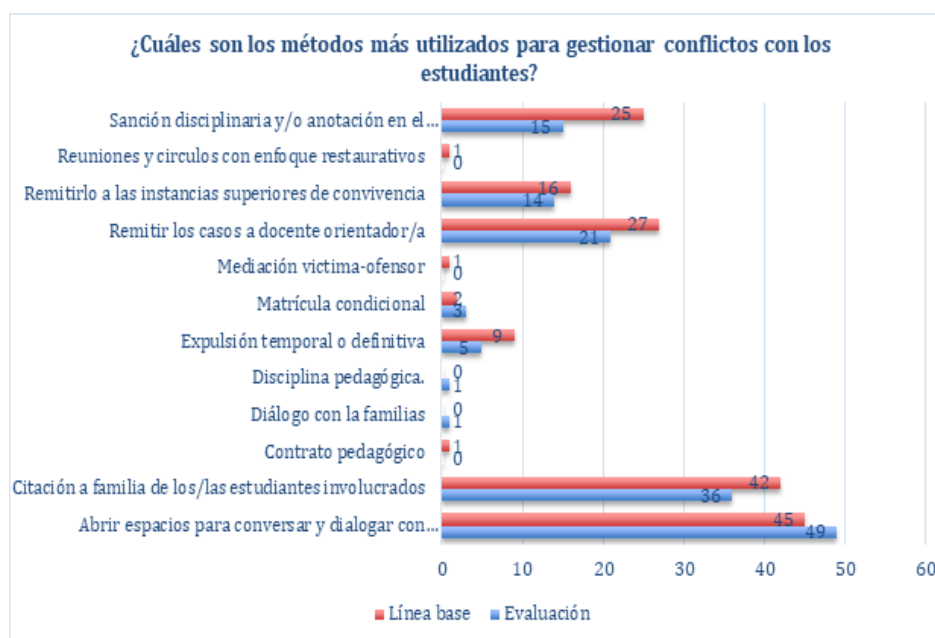
	crear estrategias y herramientas para garantizar dichas situaciones y el docente como agente principal debe mantener permanentemente la ruta de elaboración, ejecución y evaluación de todo este proceso.
Villa Nelly	Esto realmente es un gran avance porque se evidencia que la comunidad educativa reconoce la importancia de trabajar en esta temática, ya que aporta a la sana convivencia y resolución pacífica de los conflictos. Es así como hoy día en nuestra I.E. se habla de aplicar la justicia restaurativa cada vez que se pretende gestionar un conflicto existente entre estudiantes o miembros de la comunidad educativa
Campobello	La administración de justicia en diferentes ámbitos y procesos puede coincidir, una justicia restaurativa genera más transformación que una retributiva. Llegamos al punto en común que preferimos personas restaurando que pensado en elegir nuevamente las armas, las circunstancias que llevan a las personas a cometer actos deben ser tenidos en cuenta.
Nuevo Oriente	El equipo dinamizador se visualiza como una fortaleza en la institución, debido al conocimiento que se ha adquirido en cuanto al manejo de conflictos y la forma de impartir justicia. En la institución actualmente se observan cambios en cuanto a la forma de castigar y sancionar las faltas de los estudiantes, debido a que la justicia restaurativa ha tenido una gran acogida por parte de los directivos y los docen
Villa Nueva	El proyecto hizo que el grupo creara momentos de reflexión y diálogo para con base en lo aprendido y las reflexiones generadas, se ayude a construir mejores ambientes de promoción con acciones restaurativas que resalten el diálogo y que estas actitudes no solo se pueden cuestionar desde el efecto que una acción negativa causa en los ofendido, sino más bien revisarnos todos en clave de que no solo ayudemos a la persona agredida, sino también cómo vinculamos al ofensor, que muchas veces es otra víctima más de prácticas injustas, de conflictos internos que no ha logrado tramitar.

Esto también se hace visible en fragmentos registrados en las actas de las sesiones de trabajo con los equipos dinamizadores:

La gran mayoría de los participantes reconocen que los castigos presentados se siguen aplicando en la comunidad educativa y que efectivamente, muchas veces no se piensa en los efectos que estos tienen en la continuidad de los conflictos, por tanto, manifiestan la necesidad de transformar estas prácticas, no solo en el aula sino a nivel general⁴⁴.

La encuesta también confirma esta conclusión; aunque también señala su disminución en relación con las respuestas recogidas para la línea de base. El siguiente gráfico registra las respuestas de los maestros y maestras con relación a la persistencia de prácticas retributivas. Es notoria la disminución de las sanciones disciplinarias y las anotaciones en el observador, la remisión a instancias superiores como la orientación y la coordinación, la expulsión temporal o definitiva y la citación a las familias de los involucrados; mientras que es notorio el aumento de espacios de conversación.

⁴⁴ Actas sesiones ED. IE Campobello



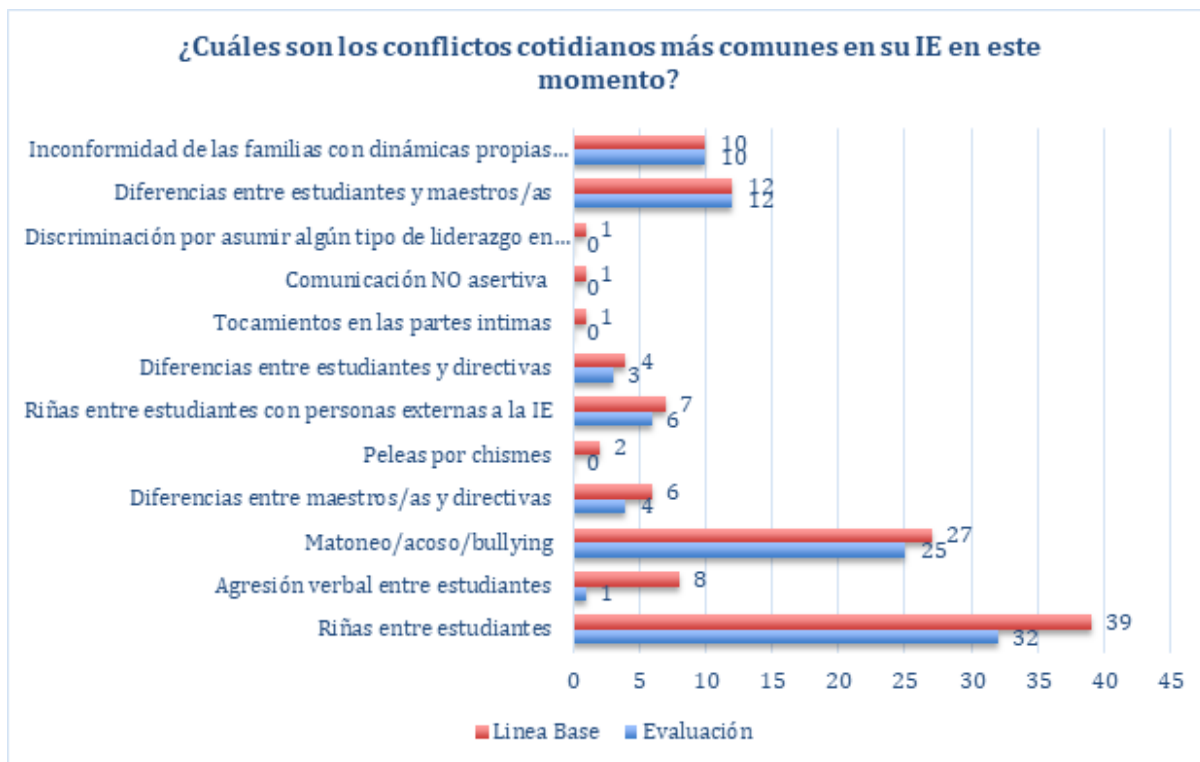
En las instituciones visitadas, docentes, directivos, estudiantes, madres y padres consultados afirmaron que ha habido una transformación sustantiva en las prácticas de resolución de conflictos. Ejemplo de ello es el testimonio del rector del IER SAMAC, quien señaló que su oficina ya no se llenaba de estudiantes que llevaban los maestros por mal comportamiento o para arreglar problemas, *esto aquí ya no pasa*⁴⁵, afirmó. Sin duda, la situación descrita y los datos expuestos, marcan una clara frontera entre “el antes y el ahora”. Sin embargo, persisten tensiones en actores de la comunidad educativa, que demandan “mano dura y disciplina”, pues encuentran en las prácticas restaurativas laxitud y falta de autoridad. Al tratarse de una transformación de prácticas culturales asociadas a la resolución de conflictos en la escuela son notorias las tensiones. La promoción de este nuevo enfoque genera extrañeza frente a la forma en la que se construye la disciplina escolar; así se manifiesta en este testimonio:

*Siempre hemos mantenido una tensión con compañeros que estaban aquí, frente a la forma de ver la disciplina. En un primer momento, cuando llegó Educapaz a mí me llamó la atención que el proyecto buscara cambiar nuestra forma de pensar la forma de hacer disciplina reprimiendo. Ahora no estamos en nuestra época, cuando todo era represión y castigo. La institución y la educación sí puede formar personas responsables y disciplinadas desde otra perspectiva distinta a la que el papel principal lo tiene el maestro y siempre va a mandar. Definitivamente mi mentalidad me lleva a decir que cuando salga, quiero ver una escuela que no castigue, que tenga claro que educar no es maltratar...siempre estamos en una disyuntiva entre "el antes cuando no estaban ustedes y ahora que están ustedes frente a la resolución de conflictos". No me voy a dar por vencida, porque siento que si lo podemos lograr*⁴⁶.

⁴⁵ Directivo IE Montelibano. Córdoba

⁴⁶ Directivo docente. IER SAMAC. Córdoba

Otro elemento a destacar en relación con el indicador es la manifestación de los conflictos. Si bien, no se espera necesariamente una reducción de los conflictos, sino la instalación de rutas restaurativas para su resolución, es destacable que hubo una reducción en cuanto a la identificación de riñas y agresión verbal entre los estudiantes como los conflictos cotidianos más comunes. En la línea de base hubo 8 y 39 respuestas que identifican, respectivamente, la agresión verbal y las riñas entre los estudiantes como los conflictos más comunes en las instituciones. En la evaluación el cambio fue de 1 y 32 respuestas, para estos dos casos.

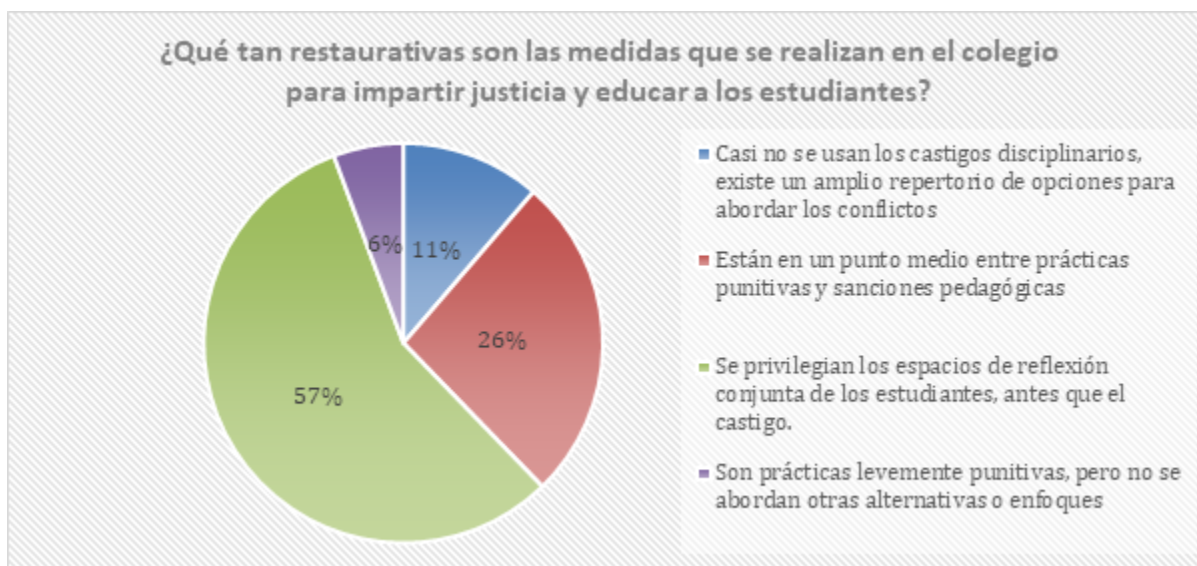


Frente a esto, los encuestados mencionan que el proyecto ha contribuido a mejorar la gestión de los conflictos en el colegio, a través de la implementación del enfoque restaurativo e, incluso, manifiestan que estas prácticas han impactado el clima de aula y las prácticas de resolución de conflictos en los hogares:

Afirmación	Sí	
El proyecto ha contribuido a que los docentes implementen prácticas restaurativas para gestionar los conflictos con los estudiantes.	94%	50
El proyecto ha ayudado a mejorar la convivencia en la institución educativa	94%	50
El proyecto contribuye a que los padres de familia apliquen otras prácticas para gestionar los conflictos en sus hogares	58%	31
El proyecto ha ayudado a mejorar el clima de aula	92%	49

El proyecto contribuye a que los estudiantes conozcan otras formas de aplicar la justicia	94%	50
---	-----	----

El 57% de los encuestados aseguró que después de la implementación del proyecto, se privilegian los espacios de reflexión de manera conjunta con los estudiantes antes de implementar un castigo.

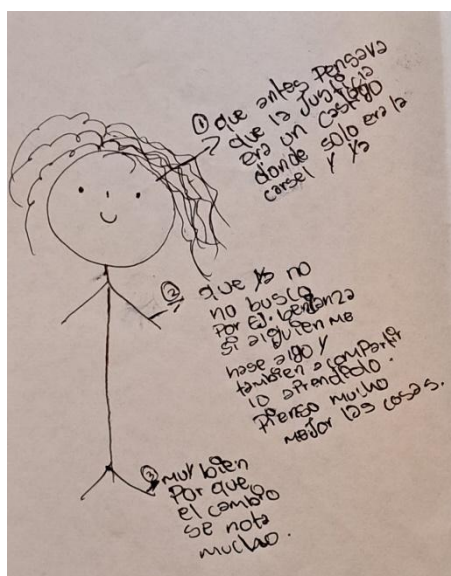


La cartografía social elaborada por estudiantes de los equipos dinamizadores indica también una incidencia del proyecto en relación con la gestión de conflictos dentro y fuera del aula. Si bien persisten conflictos en los lugares comunes de relacionamiento en los que no siempre se cuenta con la presencia del adulto, como es el caso de los baños, la cancha y las afueras del colegio, los estudiantes señalaron que se estos se han disminuido y que los que se presentan, han empezado a resolverse haciendo uso de prácticas restaurativas.

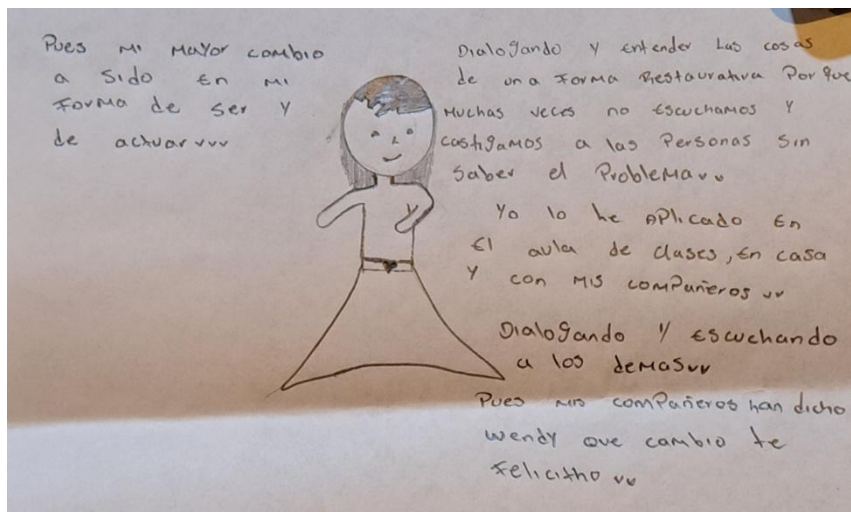


Con palabras como “tranquilidad”, “integración entre profesores y estudiantes”, “integración con todos”, “respeto”, los estudiantes de la IER Nueva Unión ratifican “lo que han ganado” como comunidad educativa en relación con la gestión de la convivencia. Escenarios en los que antes de iniciado el proyecto se presentaban recurrencia de conflictos como la cancha de fútbol, las aulas y otros escenarios comunes, hoy se consideran espacios en los que es posible conversar y resolver problemas de forma efectiva; por eso se señalan con una *carita feliz*. Llama especialmente la atención que el edificio de la rectoría se rotule con la palabra “confianza”, pues a juicio de los estudiantes, ya no es un lugar para “recibir un castigo”, sino para conversar, comprender las situaciones problemáticas y buscar caminos dialogados para resolverlos.

Los aprendizajes a este respecto se manifiestan también en las “cartografías personales” de estudiantes participantes en un equipo dinamizador. Así se ilustra en ejemplos como el siguiente, en el que una estudiante, ubica en su cabeza la transformación de su concepto de justicia “antes pensaba que la justicia era un castigo donde solo era la cárcel y ya”; en las manos señala el cambio en sus acciones y dice “que ya no busco, por ejemplo, venganza si alguien me hace algo; y también a compartir lo aprendido. Pienso mucho mejor las cosas”.



Otra cartografía personal que ilustra los cambios percibidos, en sí mismos, por los y las estudiantes, es la siguiente. Frente a la pregunta, ¿qué acciones han puesto en marcha para lograr el cambio que manifiestan?, la estudiante escribe “*dialogando y entender las cosas de una forma restaurativa, porque muchas veces no escuchamos y castigamos a las personas sin saber el problema... Ya lo he aplicado en el aula de clases, en casa y con mis compañeros*”



d) *Aspecto a evaluar: Puesta en marcha de acciones relacionadas con hitos de la paz*

Los indicadores definidos para la evaluación de este aspecto son:

Indicador 7. Recepción de mensajes relacionados con los hitos de paz por parte de las familias y otros integrantes de la comunidad. Hace referencia a que en la institución educativa se realizan acciones conmemorativas que conectan a la escuela con los hitos de la paz a nivel nacional que

cuentan con la participación de diversos actores que otorgan o no validez al mensaje y lo reciben positivamente.

Indicador 8. Participación de familias y otros integrantes de la comunidad en las actividades realizadas. Se describe como la realización de acciones conmemorativas que conectan a la escuela con los hitos de la paz a nivel nacional, que convocan efectivamente la participación de diversos actores.

Dada la correspondencia entre los dos indicadores, a continuación se expone la valoración conjunta y los argumentos que sirven de soporte:

Valoración del indicador 7: Recepción de mensajes relacionados con los hitos de paz por parte de las familias y otros integrantes de la comunidad.

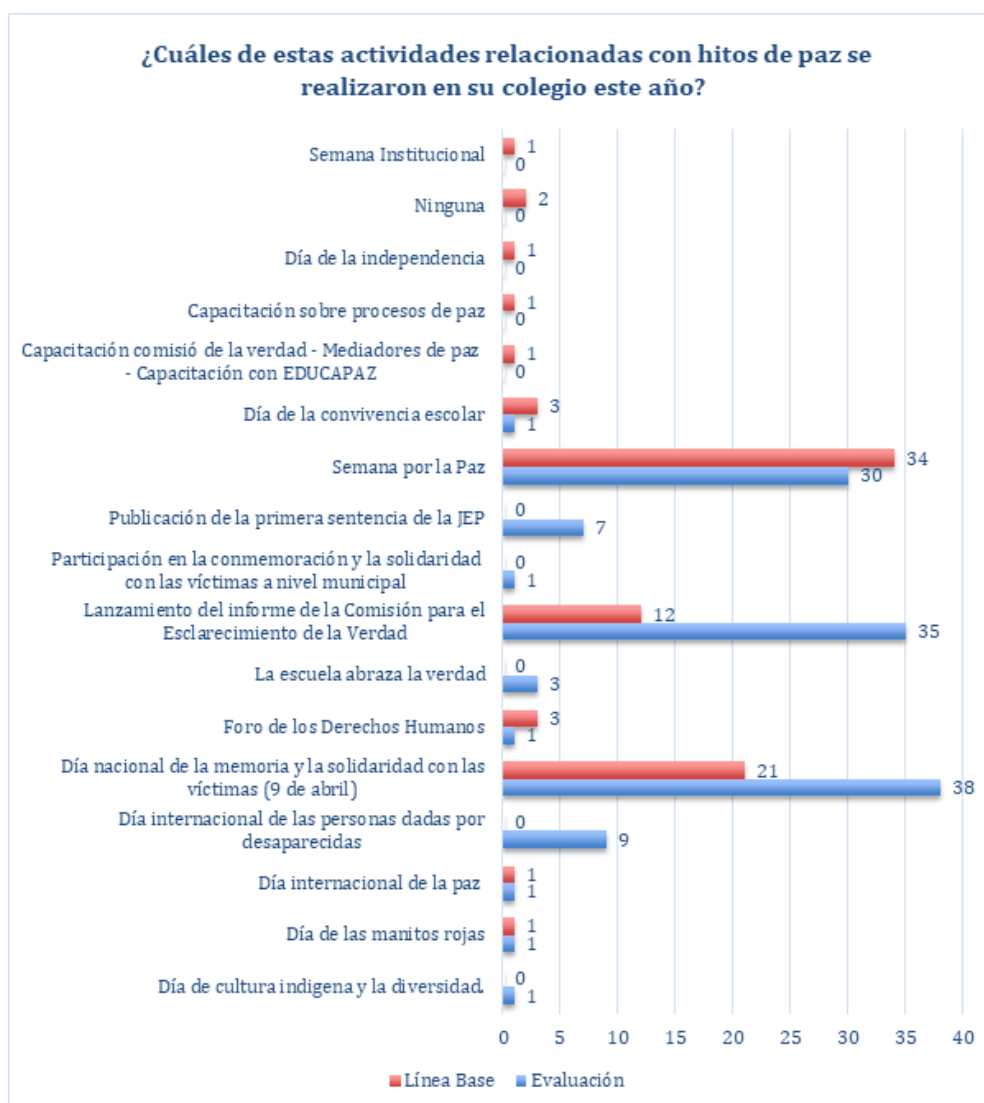
<i>Nivel alto</i>
Las familias, acudientes o miembros de la comunidad realizaron todos los eventos propuestos por el proyecto. Tienen interés en los temas y manifiestan compromiso en realizar eventos conmemorativos en años posteriores.

Valoración del indicador 8: Participación de familias y otros integrantes de la comunidad en las actividades realizadas.

<i>Nivel medio</i>
Las familias, acudientes o actores de la comunidad asistieron a algunos eventos conmemorativos.

La información registrada permite afirmar que las Instituciones Educativas recibieron positivamente la invitación del proyecto a participar en eventos relacionados con los objetivos trazados. Los eventos, además de emocionar a la comunidad educativa, lograron integrar familias y cuidadores, así como a otras instituciones educativas, e incluso a autoridades del municipio.

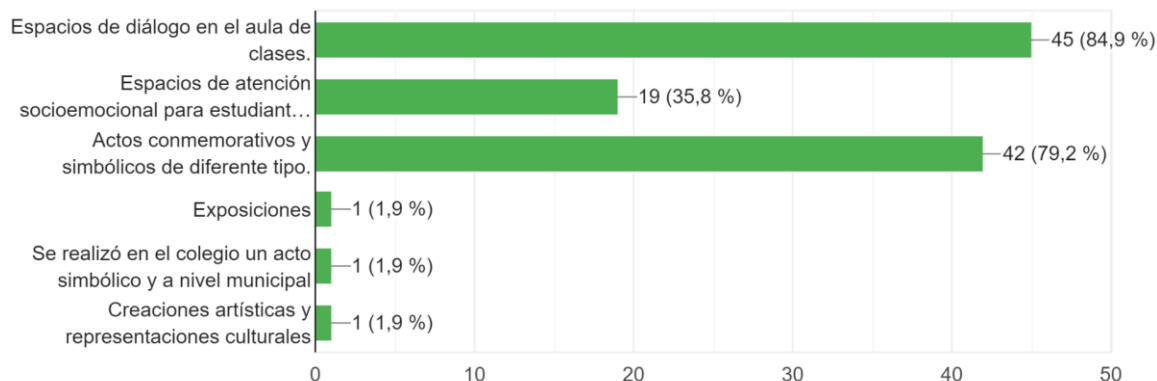
La siguiente gráfica indica el aumento de respuestas positivas en cuanto a la realización de eventos conmemorativos de hitos de paz. El lanzamiento del informe de la Comisión de la Verdad, también denominado “la escuela abraza la verdad” (12 de agosto) y el “Día nacional de la memoria y solidaridad con las víctimas” (9 de abril), son los dos eventos con mayor crecimiento. También llama la atención las 9 respuestas que reportan haber conmemorado por primera vez el “día nacional de las personas dadas por desaparecidas” y las 7 respuestas que otorgaron un lugar especial en las instituciones educativas. La indagación en campo no permite ampliar la información sobre este último evento.



Otro asunto relevante tiene que ver con el tipo de actividades realizadas que, en coherencia con los temas exaltados en dichas conmemoraciones, privilegiaron el diálogo (84.9%), la conversación con la comunidad afectada (35.8%) y los actos simbólicos que imprimen especial valor a la memoria (79.2%). Así se indica en la siguiente gráfica que registra las respuestas de la encuesta realizada:

J. ¿Qué tipo de actividades se realizaron durante su desarrollo?

53 respuestas



Se reconoce que la promoción y realización de este tipo de eventos es una manera de “ampliar las fronteras del proyecto”; es decir, es un escenario para que el equipo dinamizador proyecte sus aprendizajes a otras personas de la comunidad educativa: *en el transcurso del proyecto hubo dos momentos en los que se socializó con la comunidad y de una manera amplia, uno fue el 9 de abril, cuando aprovechamos la época de las víctimas, nosotros nos reunimos e hicimos algunas actividades que nos dejaron hablar del perdón, de ser inclusivos y se hizo una actividad comunitaria, se trabajó con padres de familia y estudiantes. La segunda parte fue “la escuela abraza la verdad”, fue otro momento amplio de compartir con ellos a través de las propuestas que nos sugirieron, la elaboración del material y una marcha que se hizo*⁴⁷. También, que es una forma de “revitalizar” o de dotar de nuevos sentidos eventos que tradicionalmente se hacían y que pueden ser una oportunidad para instalar las reflexiones del equipo dinamizador: *Las carteleras las realizaron los estudiantes y las docentes del Equipo Dinamizador, y se dispusieron a integrar la celebración del día de la familia, con la conmemoración del Día Nacional por la Memoria y Solidaridad con las Víctimas del Conflicto Armado*⁴⁸.

La línea de base identificó que sobre este indicador: *en una minoría de IE se realizaban actividades relacionadas con hitos de paz*, por lo que no era posible establecer una conclusión sobre la recepción de los mensajes que llegaban a través de los eventos conmemorativos. Entonces, es posible resaltar un avance en relación con el indicador con respecto a la línea de base.

Ahora, sobre el indicador 8: *Participación de familias y otros integrantes de la comunidad en las actividades realizadas*, el equipo evaluador lo situó en nivel medio. Entre los hallazgos se cuenta con reportes positivos de maestros que han logrado establecer acuerdos con las familias y cuidadores: *Todos los padres me firmaron el consentimiento e hice la invitación. También hicimos las actividades de la Escuela Abraza la Verdad con mi grupo y a ellos les ha gustado y he tenido aceptación*⁴⁹ y con testimonios que dan cuenta de la participación activa

⁴⁷ Grupo focal con maestros, IER SAMAC.

⁴⁸ Esta Acta de evento. Conmemoración del día de las víctimas I. E. Mutatá

⁴⁹ Grupo focal docentes. San Pedro de Urabá. Antioquia.

de otros actores que se han alineado con el objetivo de los eventos: *He tenido mucha acogida con el secretario de Educación Municipal, él está muy interesado (dice que es del equipo y compro su camiseta) tiene conocimiento y está en la jugada. Es un actor importante porque si bien no está presencial, hemos sentido que podemos contar con él. Apoyo con materiales para la Escuela Abraza la Verdad. Con materiales. Hicimos un producto para el encuentro en Bogotá y apoyo. Esa alianza ha sido importante. También trabajamos con la iglesia.*⁵⁰

En contraste, persisten situaciones propias de las familias y cuidadores respecto a la relación que establecen o les es posible establecer con el colegio de sus hijos, especialmente, las relativas a sus ocupaciones laborales y al interés de involucrarse con actividades en las que consideran que no es relevante o necesario participar: *La dificultad es la ausencia de los padres biológicos y los dejan con los abuelos, entonces hay casos donde ha tocado reportar al bienestar porque encontramos a los abuelos cansados y un alto grado de desescolarización. Entonces no hay apoyo para avance y no solo académico.*⁵¹ *Fue un reto lograr el compromiso de algunos estudiantes y de los padres de familia en dedicar el tiempo para la realización de las actividades*⁵². Otro testimonio a resaltar para favorecer este argumento es el de una madre de la IER Nueva unión que, frente a la pregunta ¿que sugiere para involucrar a más familias y cuidadores? señala desde su rol:

*Para mí sería compartir más tiempo, porque cuando uno viene, escucha por ahí: “no, acá uno viene a perder el tiempo”. Porque la mayoría de días la gente trabaja y no puede sacar el tiempo para venir a las reuniones, porque por aquí se vive es del día de trabajo y si se pierde el día, no se gana, porque tampoco es que paguen mucho acá en el campo, por eso también no asisten a las reuniones*⁵³.

Sobre este indicador, el informe de línea de base reporta que *solo en una minoría de IE participaban las familias y demás integrantes de la comunidad en actividades relacionadas con hitos de paz y añade un testimonio de un maestro que afirma que las familias son generalmente ausentes. Se centran mucho en sus quehaceres cotidianos, aun cuando presentan varias dificultades en las familias. Pero el acompañamiento debe fortalecerse.* Si bien hay un trabajo por hacer en términos del fortalecimiento de la participación de las familias, cuidadores y otros integrantes de la comunidad, se percibe un aumento en la participación, por lo que puede afirmarse que hay un avance positivo en relación con el indicador.

⁵⁰ Grupo focal con docentes. IER San Pedro de Urabá. Antioquia

⁵¹ Grupo focal con docentes, IER Camilo Torres. Antioquia

⁵² Informe final presentado por la IER San Pedro Claver.

⁵³ Entrevista a madre de familia del equipo dinamizador IER Nueva Unión. Córdoba.

4. Resultados componente II: Red de comunidades educativas a nivel nacional para propiciar diálogos sobre la relación entre la JEP y el sector educativo

La evaluación del componente II se focaliza en las tres acciones movilizadas desde el proyecto: 1) Conversatorios "La escuela dialoga con la JEP" 2) Comunidades de Aprendizaje y Práctica sobre justicia transicional con enfoque restaurativo y prácticas de justicia escolar restaurativa 3) Elaboración de la herramienta "Justa-mente: guía pedagógica para tejer aprendizajes sobre justicia transicional y prácticas restaurativas" dirigida a docentes y estudiantes de grado noveno a once⁵⁴.

Se tomaron como fuentes de análisis: 1) registros numéricos de participación en los espacios, 2) grupos focales y entrevistas a participantes, facilitadoras, coordinadoras, magistrados/as, que arrojó información cualitativa en torno a su experiencia y los aprendizajes y valoraciones subjetivas del proceso. 3) fuentes documentales del proceso, tales como actas de encuentros, relatorías, guiones de preparación.

a) Aspecto a evaluar: Eventos promovidos por el proyecto.

Valoración del Indicador 1: Grado en que los eventos promovidos por el proyecto vinculan asuntos de la JEP (justicia transicional y la justicia restaurativa.

Alto
Los eventos promovidos por las redes educativas relacionadas con la construcción de paz propician diálogos con la JEP en torno a temas como la justicia transicional y la justicia restaurativa, y en estos se identifica una participación (activa) de sus asistentes.

Valoración del Indicador 2: Número de participantes en eventos dispuestos por el proyecto.

Alto
Los eventos realizados en el marco del proyecto cuentan con la participación de estudiantes y maestros/as, provenientes de diferentes territorios, instituciones educativas y una variedad de roles en el ámbito educativo.

De acuerdo a lo que mostró la LB, los eventos educativos que se relacionaban directamente con la Justicia transicional con enfoque restaurativo eran pocos, aun teniendo en cuenta como antecedente el año 2021 en el que se contó con la realización de tres procesos de orden nacional⁵⁵. En el año 2022, es evidente que la coyuntura de la entrega del Informe de la Comisión de Verdad movilizó la “explosión” de eventos en los que se abordaron temas relacionados con la JR y JT, no obstante, la evaluación del proyecto solo puede dar cuenta de aquellos motivados por las acciones del mismo.

⁵⁴ Educapaz. Informe 15 de septiembre 2022

⁵⁵ Diplomado de *Pedagogías por la verdad y la no repetición* ofrecido por Educapaz a través de la Universidad Javeriana de Cali tanto en 2020 como en 2021 en el que se certificaron 33 docentes y directivos docentes. *Espacios virtuales denominados “La escuela dialoga con la JEP” desarrollados desde el convenio marco entre Educapaz y la JEP en el 2021. Y el IV Encuentro Nacional de Redes de Educación para la Paz* impulsado por Educapaz en 2021.

El evento de mayor relevancia fue el “V encuentro nacional de Redes de Educación para la paz/ Seminario Internacional sobre Justicia Transicional y Pedagogías Restaurativas”, realizado en Bogotá los días 5 – 8 de octubre, organizado por la Jurisdicción Especial para la Paz, el Banco de la República y Educapaz. Su agenda se construyó conjuntamente con el equipo de la JEP la cual visibilizó la importancia de que las escuelas estén de cara al proceso de justicia transicional.

Este evento articuló los tres componentes del proyecto a través de la participación de los equipos dinamizadores (componente 1), magistratura de la JEP, participantes de las CAP (componente 2), Ministerio de Educación y secretarías de educación (componente 3), maestros y maestras que adelantan procesos vinculados a la educación para la paz, entre otros; en diferentes roles como ponentes, panelistas, asistentes, expositores, organizadores, moderadores, talleristas. Contó con la participación de más de 500 personas de todo el país

Conversatorios de "La escuela dialoga con la JEP"

Tuvieron por objetivo propiciar escenarios de interacción entre estudiantes de bachillerato, docentes de colegios de todo el país y magistrados de la JEP en los que pudieran compartir impresiones, preguntas y experiencias sobre la justicia transicional con enfoque restaurativo.

Los primeros conversatorios iniciaron en el 2021 y a partir del balance de su desarrollo se diseñó una metodología para el 2022 de dos alternativas: 1) “*La escuela le pregunta la JEP*” que estuvo dirigida a comunidades educativas que no hubieran participado previamente de la estrategia, y de departamentos o regiones en los que no se tuvo incidencia el año anterior. En esta las y los estudiantes organizaban y planteaban preguntas a la magistratura de la JEP. 2) “*La JEP le pregunta a la escuela*”, dirigida a comunidades educativas que, independientemente de que hayan participado durante el 2021 de la estrategia, contaran con experiencias de prácticas restaurativas escolares, o proyectos sobre el *Acuerdo de Paz*, la reconstrucción de memoria, la justicia transicional u otras iniciativas afines, y fueran presentada por estudiantes y maestras/os. La/o magistrada/o de la JEP escuchaba las intervenciones y expresaba los aprendizajes de la Jurisdicción de las escuelas.

Durante el 2022 se realizaron 8 conversatorios, de los cuales 6 fueron en modalidad virtual y 2 en modalidad presencial. En estos eventos participaron **63 Instituciones Educativas** de **18 departamentos** y **44 municipios** del país, con un total de **413 personas** en los diferentes espacios. El detalle de estos se recoge en la siguiente tabla.

Fecha	Actividad	Departamento y Municipios	IE púb.	IE priv.	Total IE	Personas conectadas
12/05/2022	Conversatorio 01: Antioquia Alternativa 2. <i>La JEP le pregunta a la escuela</i>	5 municipios de Antioquia: Copacabana, Carepa, La Estrella, Barbosa y Arboletes.	5	0	5	28

26/05/2022	Conversatorio 02: Norte de Santander <i>Alternativa 1.</i> <i>La escuela le pregunta a la JEP</i>	5 municipios de Norte de Santander: Cúcuta, La Parada, San José de Cúcuta, Villa del Rosario y El Zulia.	8	0	8	130
21/07/2022	Conversatorio 03: Medellín <i>Alternativa 2.</i> <i>La JEP le pregunta a la escuela</i>	1 municipio de Antioquia: Medellín	18	1	19	93
28/07/2022	Conversatorio 04: La Guajira <i>Alternativa 2.</i> <i>La JEP le pregunta a la escuela</i>	3 municipios de La Guajira: Manaure, San Juan del Cesar y Riohacha	3	0	3	20
08/09/2022	Conversatorio 05: Caquetá y Putumayo. <i>Alternativa 1.</i> <i>La escuela le pregunta a la JEP</i>	4 municipios de Putumayo: Valle del Guamuez, Puerto Caicedo, Puerto Guzmán y Vilagarzón. 2 municipios de Caquetá: Florencia y el Paujil	5	1	6	23
23/11/2022	Conversatorio 06 <i>Alternativa 1.</i> <i>La escuela le pregunta a la JEP</i>	23 municipios de 15 departamentos: 3 municipios del Valle del Cauca (Dagua, Cali y La Cumbre), 1 municipio de Boyacá (San José de Pare), 1 municipio de Casanare (Yopal), 1 municipio de Caldas (Riosucio), 3 municipios del Cesar (Chiriguana, La Paz y Valledupar), 2 municipios del Cauca (Miranda y Popayán), 1 municipio de Cundinamarca (Soacha), 2 municipios de putumayo (Mocoa y San Miguel), 2 municipios del Huila (Neiva y Tarqui), 3 municipios de Nariño (Pasto, Nariño y Samaniego), 1 municipio de Tolima (Ibagué), 1 municipio de Antioquia (Medellín), 1 municipio de Magdalena (Santa Marta) y Bogotá D.C.	22	1	23	73
10/11/2022	La escuela dialoga con la JEP "Formato presencial en la Institución Educativa Agroecológica Nueva Oriente" de Tierralta, Córdoba. Seguimiento al informe de balance del proyecto Justa-mente.	1 municipio de Córdoba: Tierralta	1	0	1	34
10/11/2022	La escuela dialoga con la JEP "Formato presencial en la Institución Educativa Camilo Torres" Seguimiento al informe de balance del proyecto Justa-mente.	1 municipio de Antioquia: San Pedro de Urabá	1	0	1	12
Total	6 Conversatorios virtuales y 2 presenciales, para un total de 8 conversatorios entre los meses de mayo a noviembre	44 Municipios, 18 Departamentos	63 IE Públicas	3 IE Privadas	66 IE	413

Tomado de: Informe anual Educapaz JEP 2022

Con respecto a esta asistencia, en el informe de Educapaz se anota que, aunque en los primeros 3 webinars se logró una alta asistencia (cerca de 100 personas), no superó la del año 2021. Así también, se observó que las personas registradas en listas de inscripción no se correspondieron con el número de personas conectadas. Esto, explica Educapaz, se debió en buena medida, al desgaste con los escenarios virtuales que se está presentando a nivel generalizado. Otra explicación posible la ofrece el equipo de Fortalecimiento institucional de la JEP, con respecto a que dadas las dimensiones y ambiciones que se trazaron desde el inicio, el proyecto debió contar con equipos más robustos para atender las necesidades logísticas del mismo, y en este caso en particular aquellas relacionadas con la convocatoria y su seguimiento más cercano. Por lo que será muy importante fortalecer el equipo para el año siguiente⁵⁶.

Con lo anterior, pese a algunas dificultades en cuanto a la organización y una relativa disminución en la asistencia en los tres últimos encuentros virtuales, el equipo de evaluación considera que el grado de participación en los espacios “La escuela dialoga con la JEP” fue alto, toda vez que contó con la presencia de maestros/as y estudiantes provenientes de diferentes territorios, y el apoyo de actores relevantes como las secretarías de educación para las convocatorias.

Valoración del Indicador 3: Manifestación del interés por parte de los jóvenes sobre el trabajo de la JEP.

Medio
Los/as jóvenes manifiestan interés en los eventos con la JEP mediante una participación (activa) en estos a partir de la formulación de preguntas.

Los jóvenes participaron activamente en los eventos con la JEP, tanto en su preparación cuando ejercieron el rol como presentadores, o al compartir con magistrados y asistentes su experiencia pedagógica, así como en la participación a través de preguntas. No obstante, este no fue un elemento común en todas las sesiones, lo que podría evidenciar algunas de las fallas mencionadas en el apartado anterior relacionadas con las convocatorias y los respectivos seguimientos, así como procesos previos de preparación disímiles.

Otro aspecto que explica la mayor manifestación del interés en los/as asistentes está directamente relacionado con la asistencia. Por ejemplo, en el webinar 2 fue muy activa la participación y el interés, y a su vez fue el evento que contó con el mayor número de asistentes en todo el año (130 asistentes).

Con respecto a la preparación previa, es preciso destacar que ayudó a dinamizar las sesiones, sin embargo, es posible que haya concentrado la participación e interés en las personas involucradas. Desde allí, es importante que el equipo revise la metodología en este aspecto, y como lo señalaron la mayoría de las personas entrevistadas para este componente, la

⁵⁶ Entrevista equipo de Fortalecimiento institucional JEP.

presencialidad es una necesidad identificada que amerita tenerse en cuenta para la programación de 2023.

Por su parte, el grupo de magistrados/as que participó en los espacios, valoraron los espacios desde el aspecto del interés manifiesto en los/as jóvenes, y en las sesiones es posible observar una escucha activa de ambas partes, expresada en un reconocimiento a las experiencias, y el acudir a las intervenciones de los jóvenes como referencias para explicar los temas de cada sesión.

No es posible identificar en las actas ni en los videos, reacciones por parte de maestros/as o estudiantes diferentes a los presentadores en torno a las experiencias presentadas. Este es un aspecto sobre el que valdría la pena hacer ajustes, de modos que el proceso de escucha, reconocimiento y participación, se active de una manera más horizontal y se promuevan justamente en las interacciones entre jóvenes, sin que sea necesaria la mediación por parte de adultos ni docentes.

b) Aspecto evaluado: Mayor interés de los miembros de la JEP en fortalecer el papel de la escuela en el proceso de apropiación de la JT y JT.

Valoración del Indicador 1: La JEP fortalece su reconocimiento sobre el rol de la escuela frente al proceso de apropiación de la justicia transicional y las prácticas restaurativas en el país.

Alto
Los/as magistrados de la JEP reconocen el papel de la escuela para que la sociedad colombiana acoja e incorpore la justicia transicional y la justicia restaurativa en sus vidas cotidianas y los mecanismos de hacer justicia. Así mismo, se dejan interpelar con las reflexiones de los participantes en los espacios, en su rol de agentes educativos de un país en transición.

Las/os magistrados entrevistados destacan de estos espacios una serie de lecciones y aprendizajes, con relación al papel estratégico de la escuela en el proceso incorporación de la justicia transicional y la justicia restaurativa en la vida de la sociedad colombiana. En esta evaluación se destacan al menos cuatro.

En primer lugar, el conocer un amplio conjunto de experiencias a lo largo del país en el marco de la JR, así como los contextos sociales y políticos en que se desarrollan, las dificultades que atraviesan y los logros en pequeña y mediana escala que promueven.

Un segundo aprendizaje es la importancia que tiene el adelantar procesos de formación con niños, niñas y jóvenes, en torno a la justicia transicional como vehículo para superar una larga historia de violencia y la reparación de los daños causados, y la justicia restaurativa como una alternativa para la resolución de conflictos. Al respecto, la magistrada Sandoval resalta que este trabajo con las generaciones más jóvenes, contribuyen a construir un posicionamiento informado sobre las instituciones del Estado, así como transformar las nociones y prácticas de justicia. En ese sentido, plantea:

*El trabajo que ustedes están haciendo es fundamental para sentar las bases, para entender el acuerdo, para entender lo que hace la Jurisdicción Especial para la Paz, y eso nos ayuda a crear una paz estable y duradera mejor consolidada*⁵⁷.

En esto coincide la magistrada Reinere Jaramillo, haciendo referencia a la importancia que tiene para el país, pero especialmente para la JEP, que niños, niñas y jóvenes se apropien de conceptos tan complejos y polémicos como la la JT:

*“La importancia es la diferencia entre la vida y la muerte. De aquí a treinta años en esta transformación cultural que tenemos que hacer (...) Y lo digo porque, que los niños, niñas y jóvenes en la escuela se apropien de estos temas, es el verdadero camino a la reconciliación, que pasa por la no repetición*⁵⁸.

Su intervención afirma, además, a la escuela como escenario de transformación cultural. Esto se puede observar en el esfuerzo de los magistrados por abordar temáticas complejas en cuanto a la misión de la JEP, su papel en el sistema integrado, los términos y conceptos, los marcos de comprensión que implican, en un lenguaje sencillo. Aun cuando reconocen el desafío que implicó enfrentarse a un grupo de jóvenes en términos del discurso, un valor agregado de estos espacios es que sus intervenciones no simplificaron los temas y conceptos tratados.

En tercer lugar, los encuentros fueron un espacio esperanzador para los magistrados, ofreciendo nuevos sentidos al trabajo que realizan. Este es un aspecto a destacar, pues resalta la dimensión de la sensibilidad y la emotividad *“como un registro constituyente de lo social en términos generales y de lo educativo y escolar en términos particulares”*⁵⁹. En ese sentido, “La escuela dialoga con la JEP” contribuyó también a interrogar las visiones extendidas sobre la justicia como algo difícil de entender, o que solo corresponde a los jueces y magistrados; o sobre lo educativo como un ejercicio de transmisión de saberes técnicos o académicos.

Por último, reconocen que la escuela es fundamental para adquirir mayor legitimidad, la cual está respaldada por un fuerte trabajo de pedagogía. Desde esta lectura, afirman como necesario el involucramiento de maestros y maestras en estos procesos, al tiempo que políticas públicas que así lo movilicen.

c) Aspecto evaluado: Activación del proceso de las comunidades de aprendizaje relacionadas con la JT y/o JR.

En el curso el año 2022, se conformaron cuatro Comunidades de Aprendizaje y Práctica (CAP) dirigidas a orientadores, docentes y directivos de Instituciones Educativas del país. Estas fueron:

CAP 1: Comunidad de aprendizaje y práctica de docentes de preescolar y primaria interesados en facilitar y acompañar diálogos con niños y niñas sobre justicia transicional y construcción de paz.

⁵⁷ Entrevista magistrada Sandoval. Realizada por XXXXXX

⁵⁸ Entrevista magistrada Reinere Jaramillo.

⁵⁹ Pineau, 2015, p. 22

CAP 2: Comunidad de aprendizaje y práctica de orientadores, directivos y docentes interesados en promover las prácticas restaurativas como apuesta de convivencia escolar.

CAP 3: Comunidad de aprendizaje y práctica de coordinadores académicos y docentes de bachillerato interesados en apropiarse y adaptar una herramienta construida por la JEP y Educapaz para reflexionar sobre el conflicto armado y la justicia transicional en el aula.

CAP 4: Comunidad de aprendizaje y práctica de docentes y directivos de la red de Escuelas Normales Superiores, interesados en la inclusión del enfoque restaurativo en los Manuales de Convivencia Escolares.

A continuación, se especifica la evaluación en los dos indicadores propuestos para ello.

Valoración del indicador: Participación de actores educativos de diversos territorios en las comunidades de aprendizaje que incorporan la reflexión sobre la justicia transicional y/o el enfoque restaurativo.

Medio
La participación de actores educativos en las comunidades de aprendizaje se mantuvo en todo el desarrollo de las sesiones y tuvo una dinámica de participación activa por parte de los asistentes a partir de la formulación de preguntas y la retroalimentación positiva.

Cada una de estas tuvo entre cinco y seis encuentros virtuales (22 en total), con una duración de dos horas, y la participación de 637 personas. De acuerdo al informe final de Educapaz, se contó con docentes, orientadores y directivos de diferentes regiones del país.

Ahora bien, al promediar la participación de cada CAP, se observa que solo en el caso de la CAP 4 se mantuvo la asistencia (23 personas). Esto puede deberse a su especificidad de ser un proceso que se adelanta con Escuelas Normales desde el 2020, manteniendo su continuidad.

Por su parte el caso de la CAP 3, que tiene un promedio de 15 participantes, presenta una gradual disminución en la asistencia, llegando a 4 en su última sesión. Pese a ello, es posible identificar en las actas y la entrevista de grupo focal, que hubo personas que mantuvieron su asistencia, con una participación activa y acogieron la propuesta de principio a fin. Dentro de las dificultades o aspectos a mejorar, mencionaron un exceso de compromisos en sus instituciones, y sugirieron más opciones de horarios.

	IE	Promedio asistencia	Departamentos	Municipios
CAP 1	21	20	11	20
CAP 2	67	61	13	32
CAP 3	24	15	10	17

CAP 4	11	23	7	9
-------	----	----	---	---

Elaboración propia tomando cifras de Informe anual Educapaz.

En general en las 4 CAP es posible identificar una valoración positiva de estas por parte de sus participantes, la participación activa por parte de aquellas personas que mantuvieron una regularidad en la asistencia y un impacto positivo en su radio de acción en las IE en que ejercen su oficio⁶⁰. Esto también se evidencia en la solicitud generalizada de continuar con estos espacios para el año siguiente.

Valoración del indicador: Cambios manifestados con respecto a las comprensiones sobre las temáticas abordadas en cada comunidad de aprendizaje.

Nivel medio
Los participantes de las comunidades de aprendizaje manifiestan cambios en sus comprensiones previas sobre las temáticas abordadas, y los relaciona con su práctica pedagógica.

Con respecto a los contenidos tratados, es claro que el marco de la justicia restaurativa presentó una recepción positiva, toda vez que fue acorde a la realidad cotidiana escolar y útil en lo que concierne a la resolución de conflictos. En línea con esto, la Justicia restaurativa, más que una meta para alcanzar la paz, fue aprehendida como un camino para avanzar en la mejora de las condiciones de la convivencia escolar, así como en comprensiones renovadas sobre la misma⁶¹.

En correspondencia con el indicador anterior, la generalidad de general las/los participantes reconocen las comunidades de práctica y aprendizaje como espacios de intercambio y experiencias, así como de aprendizaje cooperativo para fortalecer sus prácticas pedagógicas, así como promover procesos al interior de las instituciones educativas.

Para algunos participantes de las CAP, este fue el primer espacio de formación y aprendizaje cooperativo al que asistían, por lo que, si bien reconocen un avance y una inicial apropiación de conceptos básicos, requieren más elementos para continuar con los procesos iniciados⁶².

Sobre cambios en comprensiones previas, vale resaltar el caso de la CAP 4, que, según sus participantes, ha promovido procesos de re significación y actualización de los manuales de convivencia, con un enfoque restaurativo, como instrumento de la propuesta educativa de las IE. Esto no solo delimitado a formas de resolver conflictos, sino también incorporándola como valor, en tanto ha sido una oportunidad para conversar en torno a cambios culturales a los que invita la Justicia restaurativa.

La CAP 1, orientada al trabajo con niños y niñas de preescolar y primaria, posibilitó adentrarse en vivencias personales, familiares, poco conocidas para los maestros y maestras. Esto produjo una sensibilización que reconocen como parte de sus aprendizajes, que indujo procesos de

⁶⁰ Grupos focales CAP.

⁶¹ Encuentro de cierre CAP, realizado el 30 de noviembre de 2022.

⁶² Encuentro de cierre CAP, realizado el 30 de noviembre de 2022.

escucha y acompañamiento más cercanos⁶³. Así también, se resalta un interés por la metodología, que, a partir de cuentos infantiles, les brindó la posibilidad de adaptar historias a sus contextos y aprehender herramientas didácticas innovadoras, como resaltó una maestra en el encuentro de cierre, “a través de las historias vivimos las prácticas propuestas en esta comunidad de aprendizaje.”

Los/as participantes de las CAP 2 y 3 hacen referencia a transformaciones en las formas usuales de resolver conflictos en las IE, tales como la apertura de espacios inéditos de conversación entre estudiantes y maestros/as, de participación y de acercamiento de la escuela a la comunidad. Así mismo, se propiciaron espacios de intercambio con docentes no participantes que se interesaron por el material educativo (Los módulos especialmente en la CAP 3), manifestando un interés en extender su uso el próximo año⁶⁴.

También, se manifiestan cambios en las interacciones cotidianas, haciendo referencia a aspectos como: manejar un tono adecuado de voz, formular preguntas respetuosas, enfrentar las situaciones, disposiciones corporales, comprender las afectaciones que la situación provoca, no juzgar a los implicados y tampoco a quienes juzgan los conflictos, o entender a los agredidos, pero también a los agresores.

5. Evaluación del Componente III: Estrategia de incidencia en política pública a nivel nacional y territorial

El propósito de este componente fue visibilizar y fortalecer los resultados de los dos componentes anteriores y generar las condiciones para que las Secretarías de Educación, el Ministerio de Educación Nacional, y otras entidades competentes, impulsen o fortalezcan lineamientos y programas relacionadas con la reflexión sobre la justicia transicional y la promoción de prácticas restaurativas escolares.

En este apartado se hace énfasis en una de las estrategias llevadas a cabo en este componente, a saber, la puesta en marcha de una Mesa Interinstitucional. La segunda estrategia fue la organización de un encuentro nacional e internacional para visibilizar los puentes entre la justicia transicional y la escuela, el cual se tuvo en cuenta en uno de los indicadores del componente anterior.

La recepción entre los participantes de la Mesa fue positiva, lo cual se manifestó a lo largo de las reuniones realizadas y otros encuentros realizados. A la fecha, se cuenta con 27 Secretarías de Educación de diferentes regiones del país, vinculadas de manera activa⁶⁵.

a) Aspecto a evaluar: Mecanismos de articulación e incidencia política del proyecto orientados a escalar los resultados del programa pedagógico de la JEP, en el ámbito escolar a nivel nacional y territorial.

⁶³ Grupo focal CAP 1.

⁶⁴ Encuentro de cierre.

⁶⁵ Informe final Educapaz.

Valoración del indicador 1: Mayor comprensión e interés en la justicia transicional y restaurativa en la agenda de la educación para la paz a nivel local y regional.

Alto
Los actores de las secretarías de educación y del MEN que participan en la mesa intersectorial, han incorporado los marcos de justicia transicional y la justicia restaurativa como fundamentales en la actual agenda de educación para la paz, lo que se evidencia en la generación de espacios de discusión y el acompañamiento a procesos en marcha.

Aun cuando la educación para la paz no es el único interés o necesidad identificada por las secretarías de educación, es evidente que los asuntos relacionados o que se pueden servir de los marcos de Justicia transicional y especialmente, justicia restaurativa, se posicionaron como relevantes durante el año en curso. Esto es visible no solo en la participación de los encuentros de la Mesa, sino también en el apoyo en las IE seleccionadas en el componente 1, el impulso que desde las secretarías se movilizó, para la realización de eventos como “La escuela abraza la verdad”, y aquellos vinculados directamente al proyecto como “La escuela dialoga con la JEP” y las CAP.

Varios factores pueden explicar lo anterior. En primer lugar, un acumulado previo de experiencias significativas y programas relacionados con la construcción de paz en marcha, como es el caso de Antioquia, Medellín, Huila, Barranquilla o Bogotá. Desde este recorrido, se afirman premisas como:

“en un país como Colombia, la escuela no puede limitarse a los aspectos académicos, sino que debemos entender que la paz no es un punto llegada sino un proceso en construcción y en este proceso la escuela tiene mucho que hacer y mucho que entender

“La convivencia escolar no se mejora con manuales, la convivencia escolar se mejora con acciones que sean diferenciadas y diferenciadoras, y en estas de esas acciones ocupa un lugar muy importante los procesos de justicia restaurativa en la escuela” (Mario Velázquez de la SED de Antioquia)⁶⁶.

Un segundo factor tiene que ver con los espacios que acompañaron el desarrollo de la mesa, por ejemplo, los espacios webinars de la estrategia la escuela dialoga con la JEP, la caja de herramientas de “PazAtuldea”, o espacios de formación disponibles para quien se interesara como los diplomados coordinados por Educapaz o las mismas CAP. En las actas de los encuentros se observa que algunas secretarías se involucraron en estos, e incluso demandaron mayor capacitación⁶⁷. Este aspecto es reconocido tanto por SED que tienen experiencia previa como Antioquia o Cesar, y aquellas con un menor recorrido en los temas como Valle.

Por último, otro factor que incidió en promover interés en la justicia transicional y restaurativa en la agenda de la educación para la paz, fue conocer más de cerca la labor de Educapaz y los proyectos que ha acompañado, así como las experiencias de otras SED. Para aquellos con

⁶⁶ Entrevista grupal Secretarías de educación.

⁶⁷ Acta mesa 2

menor trayectoria, esto fue posibilidad de interpelación, dado que eran abordadas preocupaciones que coincidían con las necesidades que buscaban atender⁶⁸.

En suma, las comprensiones son disímiles, de acuerdo al momento en que se vinculan al proceso, la experiencia previa tanto del funcionario responsable, los programas de gobierno en vigencia, los problemas identificados por atender, el acumulado de iniciativas relacionadas en cada territorio, entre otros. Pese a ello, la constancia en los encuentros, los acuerdos logrados en el encuentro de redes en Bogotá y sus propias reflexiones captadas en diferentes registros, permiten afirmar que el grado de comprensión e interés en la justicia transicional y restaurativa en la agenda de la educación para la paz a nivel local y regional de las SED implicadas fue alto.

Valoración del indicador 2: Participación de las secretarías de educación y otros aliados en la creación de estrategias favorables de escalamiento del programa.

Medio
Los actores de las secretarías de educación y del MEN que participan en la mesa intersectorial diseñaron estrategias de articulación con otros actores locales que fortalecen la implementación del programa.

En la mesa 5 realizada en Bogotá en el marco del V Encuentro Nacional de Redes de Educación para la Paz, se plantearon como ideas para la ruta de trabajo 2023: 1) Construir núcleos institucionales para dinamizar el trabajo al interior de cada ETC. Fortalecer este proceso de la mesa con las personas que están al interior de cada secretaría que son de carrera administrativa para darle continuidad en el tiempo. 2) Identificar las experiencias, experticias y necesidades de cada secretaría. 3) Diseñar una agenda de diálogo directo desde la Mesa Permanente de Secretarías por la Educación para la Paz. 4) Identificación e intercambio de buenas prácticas de educación para la paz. 5) Diseñar un calendario conmemorativo de educación para la paz que permita institucionalizar movilizaciones pedagógicas en relación con el proceso de justicia transicional que vive el país y otros hitos relacionados con la construcción de la paz. 6) A partir de las metas que se definan para 2023, identificar y gestionar alianzas relevantes dentro de otras entidades estatales, universidades y la cooperación internacional⁶⁹.

Como en el indicador 1, los alcances de cada secretaría también son disímiles, lo que depende en buena medida de todo lo mencionado anteriormente. En consecuencia, para aquellas secretarías que se vinculan recientemente, este año ha sido de formación y de alguna manera, preparación para el año siguiente. Ejemplo de ello es la SED del Valle, en la cual se adelantó un proceso de identificación de actores en territorio que pueden movilizar todo lo relacionado con la educación para la paz, que facilite movilizar acciones de manera articulada el año siguiente. Otro proceso que inicia es con maestros y maestras, a quienes se espera convocar desde el mes de enero para determinar los ajustes curriculares necesarios en clave de incorporar el enfoque de justicia restaurativa, y otros temas vinculados con la educación para la paz⁷⁰.

⁶⁸ Entrevista grupal Secretarías de educación.

⁶⁹ Informe final educapaz

⁷⁰ Entrevista grupal y actas de sesiones.

Para el caso de secretarías con procesos adelantados, se proyecta el fortalecimiento de redes pedagógicas ya consolidadas, para impulsar temas vinculados a la Justicia restaurativa como alternativa de resolución de conflictos, y la continuidad en programas que estas mismas redes movilizan. Así mismo se busca promover el uso de ciertas herramientas, vinculadas a continuar con el proceso de socialización del informe de la Comisión de la verdad. En este punto vale resaltar, el impulso que una generación de profesores jóvenes imprime a la educación para la paz, y que tienen claro estos temas deben ocupar todas las instancias posibles⁷¹.

Por otra parte, de cara al éxito que tuvo la iniciativa “La escuela abraza la verdad”, la Mesa proyecta darle continuidad a esta iniciativa, y además ampliarla sino ampliarla proponiendo 3 hitos que acerquen la justicia transicional a las escuelas de Colombia: “La escuela abraza las memorias y verdades”; “La escuela abraza la justicia y la restauración” (que se planea organizar de la mano de la JEP”, y “La escuela abraza la empatía y la búsqueda”, (que se planea organizar de la mano de la UBPD)⁷².

Por último, es importante mencionar que se percibe un optimismo general, aun reconociendo las dificultades que enfrenta el actual gobierno. En el marco de la apuesta de gobierno por la paz total, varios participantes de la Mesa se ven llamados a fortalecer tanto los procesos en marcha como los mencionados, así como los espacios ganados: por ejemplo, la cátedra de paz o la incorporación de contenidos relacionados en todas las áreas del saber; la resignificación de manuales de convivencia y PEI que se desarrollan actualmente en varias instituciones educativas; así como de los equipos responsables de adelantar estos procesos.

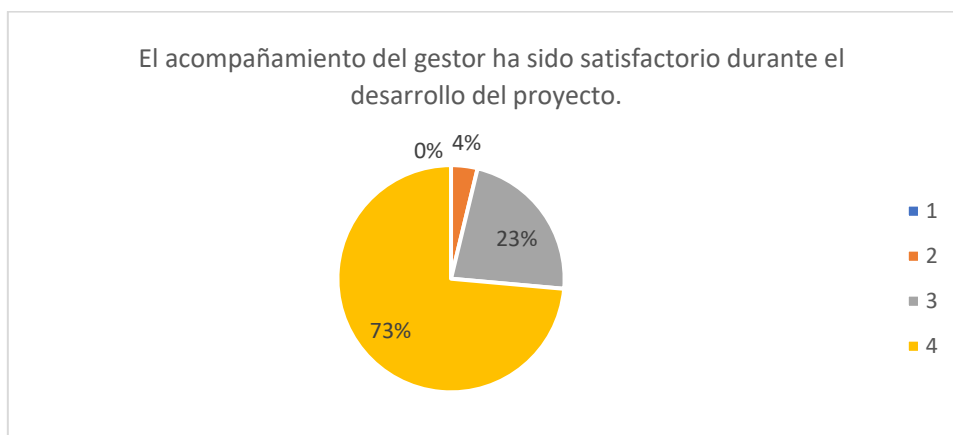
6. Ejecución satisfactoria del proyecto

La evaluación formativa indagó, a través de una encuesta con las y los participantes, especialmente quienes se involucraron en las acciones del Componente 1, respecto a su nivel de satisfacción con el proyecto. Los resultados muestran que la mayoría de los participantes del equipo dinamizador que contestaron están de acuerdo (23%) y muy de acuerdo (73%) con el acompañamiento de los gestores durante el desarrollo del proyecto, lo que permite afirmar que su formación, conocimiento de los contextos escolares y metodologías de acompañamiento fueron pertinentes a la hora de conseguir los resultados esperados. Por ejemplo, se menciona *Aquí no puede faltar el nombre de Jorge Espitia, porque realmente él ha sido un dinamizador para que todo esto se dé. Nos mantiene informados con las fechas y los insumos, una vez tenemos los insumos la IE se organiza para eso.*⁷³ Las respuestas agrupadas se ilustran en la siguiente gráfica.

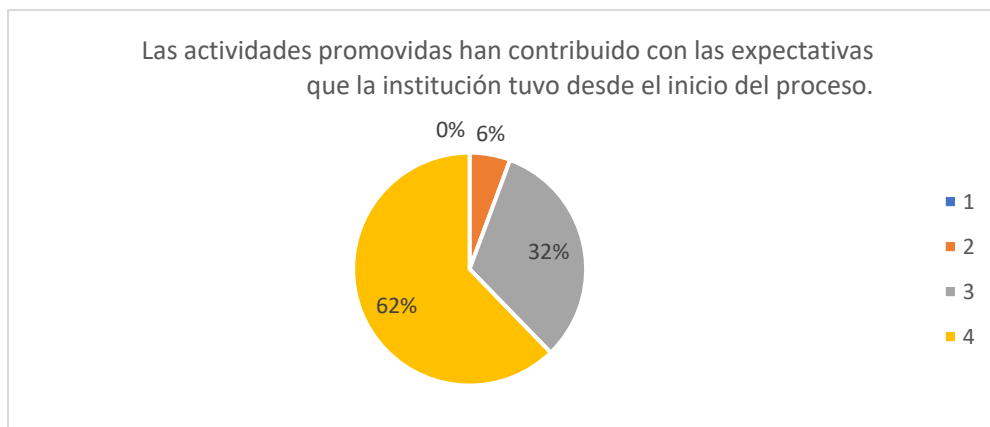
⁷¹ Entrevista grupal.

⁷² Informe final Educapaz

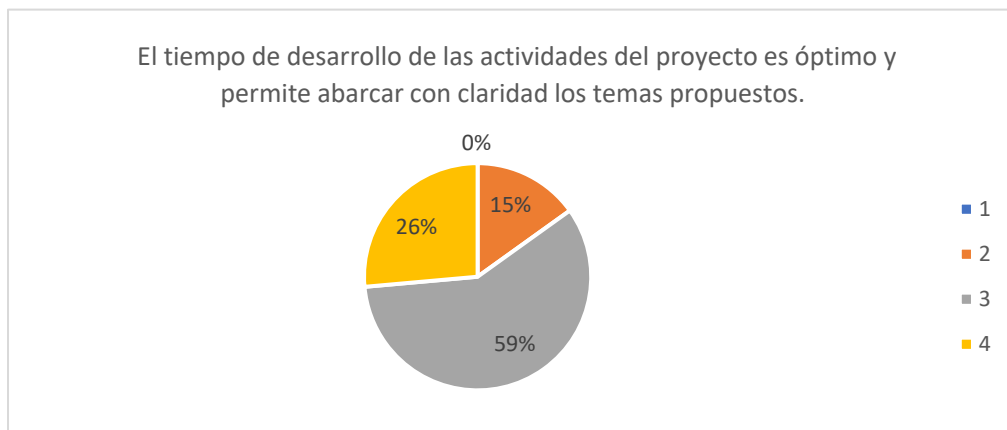
⁷³ Grupo focal IER Mulatos. Urabá.



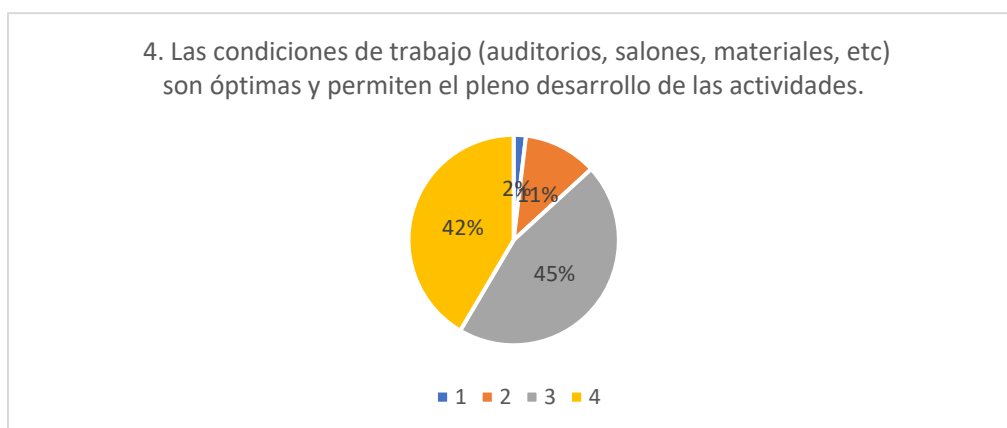
Adicionalmente, el 94% (32% de acuerdo y 62% muy de acuerdo) de los participantes manifestaron que las expectativas forjadas por la institución desde el inicio del proyecto con las fueron satisfechas en relación con las actividades desarrolladas. Al respecto, si se tienen en cuenta los hallazgos descritos en los apartados anteriores, se puede confirmar esta percepción, dado que es visible la satisfacción con las transformaciones que avanzan en las instituciones y en distintas dimensiones de la vida de los consultados. La siguiente gráfica indica el comportamiento de las respuestas.



De nuevo, en consonancia con lo manifestado por algunos actores consultados en las instituciones educativas, el tiempo disponible para desarrollar las acciones esperadas, es el factor menor valorado. No obstante, obtiene una valoración positiva, pues el 75% de los participantes están de acuerdo con que el tiempo para desarrollar las actividades del proyecto es óptimo y permite abarcar con claridad los temas propuestos. La valoración, sin embargo, invita a revisar estrategias que optimicen el tiempo y motiven a la realización de acciones de autoformación u otras que puedan integrarse con otras dinámicas ya existentes en la vida institucional y personal.



Finalmente, el 87% de los participantes que respondieron a la encuesta mencionan que las condiciones de trabajo fueron óptimas para el pleno desarrollo de las actividades, lo que, sin duda, constituye un factor de éxito en la obtención de resultados; toda vez que, se trata de la generación de condiciones (materiales, afectivas, seguras, etc) que motivan el aprendizaje y aseguran el compromiso a lo largo del proceso.



Posibilidades de continuidad y sostenimiento

*Queremos hacer una réplica del círculo restaurativo con los padres de familia. Ya se hizo con docentes y estudiantes, pero nos falta el espacio con los padres de familia. Ya se hicieron los acuerdos de clase y se tienen los jueces de paz. Si se acaba el proyecto no queremos que muera ahí, entonces se quiere incentivar dando menciones de honor a los integrantes del equipo.*⁷⁴

Con respecto a las posibilidades de continuidad y sostenimiento del proyecto, 51 de las 53 (96%) respuestas de la encuesta manifiestan su compromiso con la puesta en marcha de

⁷⁴ Grupo focal de docentes. San Pedro de Urabá. Antioquia

acciones orientadas a la vivencia de prácticas restaurativas en todas las dimensiones de los actores de la comunidad educativa con: publicación de carteleros en las sedes, jornadas de sensibilización y reflexión sobre justicia restaurativa (diálogo, reconciliación, reparación, no repetición y perdón), promover el perdón como escenario para la tolerancia y resolución de conflictos que promuevan una mejor convivencia escolar, diálogos con familias sobre resolución de conflictos, implementación de actividades artísticas como el dibujo y el teatro para la promoción del respeto a las diferencias, la no discriminación y la aceptación del otro, círculo restaurativo. Igualmente, las sedes quieren generar espacios de diálogo entre estudiantes para escuchar ambas partes del conflicto y guiar una posible solución, fomentar juegos de roles, trabajar sobre la línea del tiempo y replicar ejercicios de la formación.

Como se señaló en apartados anteriores, algunas sedes planean actualizar o complementar el manual de convivencia conforme al enfoque de justicia restaurativa que han apropiado con el proyecto para abordar conflictos y organización de los comités de convivencia con este enfoque, para esto algunos pretenden también socializar con toda la comunidad educativa este nuevo enfoque. Los participantes también mencionan que se van a implementar charlas con estudiantes sobre convivencia escolar, prevención de acosos escolar y a replicar hitos conmemorativos como la Escuela Abraza la Verdad. Finalmente, se menciona la posibilidad de incorporar en el currículo a través del PEI la justicia transicional con enfoque restaurativo.

7. Conclusiones y lecciones aprendidas

Teniendo en cuenta la escala de valoración y los hallazgos de la línea de base, **fue posible determinar que, de los diecisiete indicadores definidos, 10 se valoraron en nivel medio y siete en nivel alto**, así: En el componente de acompañamiento pedagógico profundo: seis se encuentran en el nivel medio de desarrollo y cuatro en el nivel alto. En el componente de redes se concluye que tres indicadores están nivel medio y dos indicadores en nivel alto. Y, en el componente de incidencia en política pública se evaluó un indicador en nivel alto y uno en nivel medio.

Los resultados denotan un importante nivel de avance en relación con los hallazgos de la línea de base, dado que todos los indicadores experimentaron desarrollo positivo en relación con el estado inicial de los aspectos observados; es decir, ninguno se mantuvo estático. Hay que añadir que si se tienen en cuenta factores como el corto tiempo de ejecución y las condiciones adversas en los territorios relacionadas con el conflicto armado y la ola invernal (para el componente de acompañamiento pedagógico), el resultado favorable se debe al desarrollo de acciones eficientes que se presentan como lecciones aprendidas; es decir, aprendizajes que ponen en evidencia los aciertos, tensiones y perspectivas de mejoramiento del proyecto y que pueden ser consideradas en sus próximas versiones. Se presentan agrupadas por temáticas, acudiendo a afirmaciones relativas a lo que fue posible identificar a partir de la información registrada:

1. **Elegir municipios de alta relevancia para el proceso de paz:** sin duda otorga mayor pertinencia al proyecto, al responder a necesidades específicas de comunidades tales como: relevar experiencias en desarrollo de construcción de paz, promover las condiciones (ya sean formación y capacitación, de acompañamiento, orientación) para

que surjan iniciativas. Esto genera un compromiso en los actores participantes que puede garantizar su recepción, efectividad y sostenibilidad.

2. **Trabajar directamente con las comunidades afectadas, asumiendo la escuela como principal puerta de entrada para avanzar en el proceso de transformación de imaginarios y prácticas de justicia.** El proyecto admite de forma decidida que la escuela es esencial para la transformación de imaginarios y prácticas de justicia. Además, asume el riesgo de instalar en las aulas de clase “la pregunta” sobre la justicia (transicional y restaurativa), pese a ser un asunto de alta complejidad conceptual y didáctica, en un entorno caracterizado por la prevalencia de prácticas punitivas y retributivas para resolver los conflictos.
3. **Emprender un proceso en el que el tratamiento de las temáticas se vincula con experiencias personales, la mayoría de ellas con fuerte anclaje en la historia del conflicto armado en los territorios (desplazamientos, masacres, enfrentamientos, paramilitarismo, etc).** Situar la justicia como elemento clave para orientar un proceso de aprendizaje y de desarrollo pedagógico en la escuela, exigió poner en el centro de la reflexión pedagógica, las experiencias personales (o las más cercanas) como principal fuente de saber. Preguntarse por las formas que asumió la justicia en cada una de ellas y cuestionar los aprendizajes o creencias se configuró como un anclaje pedagógico óptimo para legitimar el tema, relevar su importancia y construir, conjuntamente con las comunidades educativas, caminos para apostar desde allí, por el fortalecimiento de capacidades.
4. **Privilegiar el talento humano de la región, por su conocimiento del territorio, su capacidad de contextualización de las orientaciones pedagógicas y operativas del proyecto.** La selección del equipo gestor y el establecimiento de rutas de formación y capacitación que contribuyen a cualificar la capacidad técnica para asumir y direccionar estos procesos, se considera un acierto en el desarrollo del proyecto, dado que imprime pertinencia, compromiso y sostenibilidad a las acciones. El conocimiento del contexto permitió hacer balances periódicos de la ejecución del proyecto, de modo que se tomen decisiones pertinentes ante obstáculos y necesidades emergentes.
5. **Apostar por la conformación de grupos multiactores (familias, acudientes, egresados, maestros, maestras, directivas, estudiantes) como una posibilidad de construir un tejido orgánico desde una perspectiva horizontal que otorga coherencia a la implementación del marco de justicia restaurativa.** Los equipos dinamizadores, asumidos como eje medular para el avance del componente pedagógico profundo, podrían entenderse como una “pequeña porción del mundo escolar”, en los que, a través del proceso de formación sistemático, es posible hacerse preguntas, debatir, establecer comprensiones, acudiendo a formas horizontales e intergeneracionales de relacionamiento.
6. **Emprender un proceso de formación progresivo en el que el tratamiento de las temáticas se vincula con experiencias personales, la mayoría de ellas con fuerte**

anclaje en la historia del conflicto armado en los territorios (desplazamientos, masacres, enfrentamientos, paramilitarismo, etc). Situar la justicia como elemento clave para orientar un proceso de aprendizaje y de desarrollo pedagógico en la escuela, exigió poner en el centro de la reflexión pedagógica, las experiencias personales (o las más cercanas) como principal fuente de saber. Preguntarse por las formas que asumió la justicia en cada una de ellas y cuestionar los aprendizajes o creencias se configuró como un anclaje pedagógico óptimo para legitimar el tema, relevar su importancia y construir, conjuntamente con las comunidades educativas, caminos para apostar desde allí, por el fortalecimiento de capacidades.

7. **Diseñar e implementar una herramienta pedagógica que se considera innovadora por las temáticas propuestas y las apuestas didácticas para provocar su apropiación en todas las dimensiones de la vida.** La implementación de la herramienta se convierte en el laboratorio ideal para revelar las tensiones propias de un proceso de aprendizaje, de la construcción de conocimiento escolar y del cambio cultural asociado al proceso educativo. Es necesario revisar el tiempo destinado para la implementación de cada momento de la secuencia, la formación de los maestros (la profundidad con la que se apropian de los temas), el manejo de las emociones en el aula al momento de poner en escena historias personales que, probablemente pueden abrir heridas difíciles de asumir por los maestros. También es necesario fortalecer la formación pedagógica relacionada con la gestión de aula (manejo de grupos, formulación de preguntas, didácticas relacionadas con la construcción colectiva de conocimiento entre otras).
8. **Promover espacios de acercamiento de la magistratura de la JEP con estudiantes y maestros/as.** Tal como se pudo percibir en diferentes espacios de discusión de cada uno de los componentes, una parte del desconocimiento de la sociedad colombiana con respecto a las implicaciones del Acuerdo de paz ha tenido que ver con que no hubo suficientes espacios que ofrecieran a la ciudadanía las herramientas necesarias para construir posicionamientos informados. La escuela dialoga con la JEP ha mostrado ser un escenario óptimo para ello, al exigir un esfuerzo de los magistrados por abordar conceptos y temáticas dirigidas a una población estudiantil, sin que esto obligue a simplificarlas. Desde allí, se ofrecen comprensiones que, desde otras instancias, especialmente los medios masivos de comunicación, aún no ha sido posible alcanzar.
9. **Involucrar a las secretarías de educación, considerando las necesidades de formación y capacitación en algunos equipos** y ofreciendo espacios destinados para ello, contribuyó a cualificar una capacidad técnica para asumir y direccionar procesos vinculados al proyecto. Esta es una vía para asegurar la sostenibilidad de las acciones.

Recomendaciones generales

- **Se recomienda** ampliar el equipo coordinador, de manera que puedan atenderse los compromisos y “emergencias” del proyecto en los tiempos que cada componente implica.
- **Se recomienda construir un sistema de gestión de conocimiento** que incluya el proceso de evaluación y seguimiento (junto con batería de indicadores, instrumentos y fuentes de información), el proceso de sistematización y una agenda de investigación y

producción académica que permita detenerse en ampliar la indagación y teorización respecto a los asuntos que se consideren de especial relevancia (pedagógicos, metodológicos, didácticos, políticos, conceptuales, etc), a su comunicación y divulgación. El sistema puede considerar todas las fases de documentación de los procesos que se realizan, de manera que pueda asegurarse formas de registro eficaces desde que se realiza la actividad (conocimiento tácito) hasta su análisis e interpretación (conocimiento explícito).

En algunos grupos focales, maestros y maestras expresaron su interés por documentar su experiencia dentro del proyecto. Sin duda, esta sería una posibilidad para ampliar el conocimiento escolar respecto al concepto de justicia. Así mismo, resultaría pertinente adelantar investigaciones relacionadas con temáticas que merecen mayor atención como la transformación del concepto de justicia, la transformación de prácticas de justicia escolar, la creación e implementación de didácticas de aula, con enfoque interdisciplinar, para abordar la justicia transicional en el aula (esto anclado, por ejemplo, al trabajo con la herramienta pedagógica diseñada en el marco del proyecto), las implicaciones de la incorporación de los conceptos de justicia escolar restaurativa y justicia transicional a la política educativa relacionada con la promoción de la convivencia escolar, entre otros asuntos que sobresalen en las líneas de este documento.