

## De lo urgente a lo importante: Transformación de una demanda de intervención en convivencia en una carrera de pedagogía

### From the Urgent to the Important: The transformation of a request for an intervention in the coexistence of a pedagogical career

Juan Williams Kudin<sup>ORCID</sup> | Francisco Farías Mansilla<sup>ORCID</sup>

Catalina Moreno Tello<sup>ORCID</sup> | Ximena Díaz Correa<sup>ORCID</sup> | Sofía Moreno Moya<sup>ORCID</sup>

Pontificia Universidad Católica de Chile | Universidad de Chile  
Investigadora independiente | Universidad Alberto Hurtado, Chile  
Escuela Básica Blas Cañas

---

#### RESUMEN

El siguiente artículo presenta la sistematización de la experiencia de abordaje de un conflicto estudiantil en una carrera de pedagogía de una universidad chilena, analizando las demandas dirigidas al equipo profesional llamado a intervenir. Desde una búsqueda inicial de una solución externa y rápida del problema, se transita hacia la internalización de las responsabilidades, favoreciendo la agencia tanto de la carrera como del estudiantado. En este

---

Contacto:  
juan.williams@uc.cl  
ffarias@uahurtado.cl  
morenotello.catalina@gmail.com  
xdiaz@uahurtado.cl  
s.moreno@alumni.uc.cl

---

marco, se implementa un proceso de formación de cofacilitadores/as de círculos de prevención de la violencia, desde un enfoque restaurativo que busca explorar el problema, generar alternativas y acuerdos comunitarios, y fortalecer herramientas de diálogo para el abordaje de conflictos. A medida que el conflicto se transforma, también lo hacen las demandas hacia el equipo especializado, orientándose hacia el acompañamiento de nuevos procesos de intervención que el propio estudiantado busca impulsar, con el fin de enfrentar futuras situaciones que puedan afectar la convivencia universitaria.

**Palabras clave:** transformación de conflictos, justicia restaurativa, convivencia universitaria

## ABSTRACT

The following article presents a systematization of an experience of approaching a student conflict in a pedagogical career in a Chilean university, analyzing the demands made to the professional team called to intervene. From the search for an external and quick solution to the problem, the internalization of responsibility is given way to the internalization of responsibility, favoring the agency of both the career and the students. Within this framework, a training process for co-facilitators of violence prevention circles is implemented, based on the restorative approach, which seeks to explore the problem, generate alternatives and community agreements, and strengthen dialogue tools to address conflicts. As the conflict transforms, so does the demand towards the specialized team, orienting itself towards the accompaniment of new intervention processes that the student body itself seeks to promote, in order to address future situations that may affect university coexistence.

**Keywords:** conflict transformation, restorative justice, university coexistence

---

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo sistematiza una experiencia de intervención ante un conflicto entre estudiantes de una carrera de pedagogía, que se realizó entre 2021 y 2022. La sistematización se centra en la demanda de intervención formulada por diversos actores —estudiantes, docentes y autoridades— hacia una unidad encargada de abordar situaciones que afectan la convivencia universitaria (en adelante, Unidad

Especializada), y en cómo esa demanda se transforma a medida que evoluciona el conflicto.

La Unidad Especializada aborda el conflicto buscando promover la participación de la comunidad, para lo cual resulta necesario definir criterios técnicos sobre la responsabilidad colectiva y las posibilidades de acción de las partes involucradas en el conflicto, a fin de articular distintas estrategias de intervención.

Desde el punto de vista metodológico, se delimita una experiencia que transita desde un plan de sistematización y recuperación de la vivencia, hasta las reflexiones de fondo y los puntos de llegada, de acuerdo con lo propuesto por Jara (2012; 2018).

La relevancia de este trabajo radica en la documentación de una experiencia de intervención ante un conflicto entre estudiantes, entendida como una oportunidad para fortalecer la gestión de la convivencia universitaria. Se destaca el análisis y la gestión de la demanda como ejes centrales, al evidenciar su transformación y su influencia en las respuestas posibles. Desde un enfoque restaurativo, se implementaron herramientas que permitieron a las personas afectadas asumir un rol activo y modificar su posicionamiento frente al conflicto. Esta sistematización aporta a la reflexión sobre la transformación de conflictos y ofrece estrategias útiles para mejorar la convivencia universitaria.

### **Contexto institucional: La convivencia en el ámbito universitario**

La experiencia sistematizada se desarrolla en una universidad católica, privada y sin fines de lucro. La convivencia estudiantil cobra especial relevancia en el contexto posterior a la crisis sanitaria por COVID-19 y, a partir de 2023, cuando se incorpora como uno de los criterios de los procesos de acreditación institucional en Chile (Consejo Nacional de Acreditación, s/f).

Con el objetivo de fortalecer esta dimensión, la universidad cuenta con una Unidad Especializada en participación estudiantil, género y convivencia, encargada de gestionar la relación con organizaciones

y movimientos estudiantiles. Esta Unidad también canaliza las solicitudes de intervención ante situaciones que afectan la convivencia estudiantil, ya sea mediante dispositivos de atención individual, procesos colectivos o acciones formativas.

A nivel normativo, cuenta con un Reglamento de Conducta y Convivencia, cuyo objetivo es regular la convivencia entre estudiantes y establecer criterios de responsabilidad disciplinaria. Este reglamento contempla distintos tipos de faltas, sanciones proporcionales a la gravedad de la conducta, procedimientos de investigación y sanción, así como un apartado de justicia restaurativa que habilita mecanismos alternativos de abordaje. Desde 2019, el reglamento incorpora faltas asociadas a violencia de género y/o sexual, como respuesta a las movilizaciones feministas ocurridas en el país el año anterior (Hiner y López, 2021).

Este marco institucional configura el contexto en que surge la demanda de intervención sistematizada, así como el rol que desempeña la Unidad Especializada en su abordaje.

### Dispositivos de intervención

A continuación, se describen algunos de los dispositivos de intervención<sup>1</sup> orientados a abordar situaciones que afectan la convivencia universitaria, los cuales fueron utilizados en algún momento de la experiencia sistematizada.

- Primera acogida en convivencia o en violencia de género  
Instancia de recepción de denuncias y atención individual a estudiantes que han vivido situaciones de violencia de género o que afectan la convivencia universitaria. Es carácter voluntario, confidencial y habilita acciones como la activación

1 Se consideró el concepto de *dispositivo* descrito por Agamben (2011) a partir del desarrollo de Foucault. Se destacan de este concepto las nociones de producción de subjetividad, su carácter de mecanismo, y su inscripción en relaciones de poder y saber, entre otros aspectos.

de medidas de protección<sup>2</sup>, derivación a dispositivo de atención o intervenciones desde un enfoque restaurativo.

- Acompañamiento y reparación psicológica  
Proceso voluntario y confidencial de atención psicológica individual de corto plazo, con enfoque de género. Puede ser conducente a procesos psicoterapéuticos realizados por equipos externos en instituciones con las cuales se tiene algún convenio de colaboración.
- Procesos psicoeducativos para personas que han ejercido violencia.  
Proceso voluntario, realizado por profesionales externos a la universidad. Se enfoca en personas que han ejercido violencia y posibilita la reflexión sobre la responsabilidad individual, así como formas alternativas de conductas ante las situaciones de conflicto.

### Transformación de conflictos

Desde el campo de los estudios de paz, el enfoque de transformación de conflictos indica que la construcción de una paz firme y duradera solo es posible si se atienden tanto las causas visibles de una tensión o conflicto, como los elementos de base estructural y cultural. Se diferencia de la resolución de conflictos, ya que esta última se centra principalmente en el abordaje de las causas manifiestas (Hernández, 2022).

Desde la perspectiva de la transformación de conflictos, las aportaciones de Galtung (1990) han servido para distinguir la violencia directa o visible de otras dimensiones, como la violencia estructural y la cultural. La violencia estructural refiere a la resultante de las desigualdades materiales e institucionales, mientras que la

2 Estas pueden incluir separación de espacios o secciones, e incluso la prohibición de acercarse a la persona denunciante.

violencia cultural comprende los discursos y normas sociales que legitiman o posibilitan las demás formas de violencia. Este enfoque y su conceptualización han sido incorporados por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) en su modelo para abordar la violencia de género (CRUCH, 2022).

Por lo demás, el enfoque de transformación de conflictos reconoce que la propia dinámica de las comunidades lleva a la disputa de sus miembros, provocando desequilibrios y conflictos (Cattaneo, 2018). En este sentido, los conflictos forman parte de la vida de cualquier comunidad—incluidas las educativas— y pueden, también, impulsar el cambio y el desarrollo. Su contribución dependerá de cómo sean comprendidos, tratados y abordados (Nansen Fredsenter for Peace and Dialogue, 2018).

### Análisis de la demanda

El concepto de “análisis de la demanda”, proveniente de la tradición del análisis institucional (Lourau, 1975), y supone abordar no solo la dimensión explícita de una solicitud de intervención, sino también indagar en elementos no explícitos o incluso inconscientes subyacentes a un conflicto. En este sentido, comparte con el concepto de transformación de conflictos una perspectiva que va más allá de lo manifiesto. Específicamente, conlleva un análisis de lo implícito, de las demandas difusas de grupos más amplios que los directamente solicitantes, y permite desarrollar estrategias para esclarecer o hacer visibles estas otras solicitudes.

Se propone la distinción fundamental entre demanda y encomienda. Esta última supone que quien realiza la demanda de intervención a especialistas forma parte de un campo de fuerzas en el que interactúan posiciones e intereses diferenciados dentro de la institución (González, 2002). Consiguientemente, quien demanda ya ha privilegiado una interpretación por sobre otras que han sido negadas, desplazadas o resignificadas, y espera que la respuesta del especialista “legitime en su totalización al sistema social vigente” (Manero, 1990, p. 132).

Tanto el análisis institucional como el enfoque de transformación de conflictos coinciden en que las expectativas de resolución definitiva de los conflictos no se cumplen (Manero, 1990), y sostienen que, en el mejor de los casos, se puede aspirar a transformar el conflicto (Calderón, 2009; Schmitz, 2018). Ambos enfoques asumen que los conflictos son inherentes a la experiencia humana (Calderón, 2009; Schmitz, 2018; Hernández, 2022). Desde la perspectiva del análisis institucional, se plantea además que toda intervención en una institución se realiza en un contexto de conflicto, aunque este se mantenga latente (Lourau, 1975).

El análisis de la demanda implica desentrañar el entramado que dio origen a su formulación explícita (González, 2002), incluyendo tanto el requerimiento explícito del *staff* solicitante, la demanda difusa del grupo más amplio al que pertenece dentro de la institución, como también la demanda implícita del propio equipo especialista (Lourau, 1975). En el mismo movimiento, supone buscar maneras de dar mayor protagonismo a aquellos sujetos que son parte del campo de intervención, pero cuyos intereses pueden haber quedado relegados en la formulación de la demanda (Lourau, 1975; Manero, 1990).

### Justicia restaurativa

Justicia restaurativa es una perspectiva de la justicia que promueve la participación activa de las partes involucradas en un conflicto para la búsqueda de acuerdos reparatorios (Pranis, 2009). Se centra en las afectaciones o injusticias sufridas, más que en la transgresión de las leyes o normas. Promueve la voluntariedad y se basa en el reconocimiento activo del daño o afectación por la parte ofensora (Zehr, 2015).

Si bien esta perspectiva rescata elementos y lógicas de pueblos originarios (Reyes-Quilodrán et al., 2018), sus contextos de aplicación actual son diversos. Tiene al menos tres décadas de desarrollo en la justicia penal occidental, especialmente en procesos de reinserción o como método alternativo de impartición de justicia. Asimismo, ha

sido aplicada en contextos educativos de distintos niveles (Schmitz, 2018; 2020). En el ámbito de la educación superior, existe una amplia literatura en inglés centrada en experiencias en Norteamérica y Europa (Karp y Allena, 2004; Karp, 2015; Karp et al., 2016). No obstante, en los últimos años esta perspectiva se ha abierto espacio en diversas instituciones de educación superior de América Latina (Galeas y Hurtado, 2020; Hernández, 2022; Hernández, 2023; González-Ramírez, 2024).

Dentro del amplio espectro de mecanismos que emplea la justicia restaurativa, la Unidad Especializada ha desarrollado dispositivos de intervención, como procesos de mediación y círculos restaurativos.

En el caso de la mediación, esta implica la participación activa de las partes directamente involucradas en un conflicto, en la búsqueda de acuerdos reparatorios mediante un proceso de reconocimiento del daño por parte de quien lo causó (Zehr, 2015; Galeas y Hurtado, 2020). Las partes construyen un acuerdo que resguarda sus derechos e intereses (Hernández, 2023).

Respecto de los círculos, pueden participar las partes que inciden indirectamente en el conflicto, así como quienes podrían desempeñar un rol en el proceso de reparación (Pranis, 2009; Hernández, 2023). Se utilizan para transformar conflictos, prevenir situaciones de violencia y reintegrar a personas que, tras cometer una ofensa, se apartaron de la vida comunitaria (Karp, 2015; Schmitz, 2018).

El objetivo de estas prácticas restaurativas es favorecer y restablecer el diálogo, facilitando la convivencia entre las personas afectadas, los ofensores y la comunidad (Hurtado, 2023).

## 2. METODOLOGÍA

La sistematización que se presenta se fundamentó en los postulados de Jara (2018), tomando como referencia los cinco tiempos definidos por el autor y adaptándolos a las condiciones del contexto universitario:

## El punto de partida de la experiencia

El primer paso metodológico fue establecer el punto de partida de la experiencia. Esto implicó revisar la intervención del equipo de una Unidad Especializada en el abordaje de conflictos al interior de la carrera de Pedagogía. El foco estuvo en identificar y compilar los antecedentes y registros disponibles, asegurando que se cumplieran dos condiciones fundamentales: la vivencia directa de la experiencia y la existencia de documentación adecuada, entre la cual se consideró los consentimientos informados firmados por los estudiantes que participaron en la experiencia analizada.

## Plan de sistematización

En esta etapa, se organizó una reunión de equipo para desarrollar un plan de sistematización. Basándose en las directrices de Jara (2018) y Chavez-Tafur (2006), se definieron los objetivos, el objeto y el eje de la sistematización. Este plan incluía la identificación de las fuentes de información existentes y la incorporación de otras nuevas, como actas de reuniones, entrevistas con informantes clave y revisión de correos electrónicos. Además, se establecieron procedimientos y cronogramas para guiar la recolección y el análisis de datos.

## Recuperación del proceso vivido

La recuperación del proceso vivido se realizó mediante la elaboración de una línea de tiempo que documentó las acciones desarrolladas durante el periodo de intervención. Este ejercicio permitió ordenar y clasificar la información sobre las diversas acciones implementadas, proporcionando un panorama claro del desarrollo de la experiencia.

## Las reflexiones de fondo

En esta fase, se llevaron a cabo análisis, síntesis e interrelaciones basadas en la experiencia. Se identificaron dinámicas, procesos y tensiones en

el manejo de la demanda de convivencia dentro de la carrera, así como en el contexto institucional más amplio. La interpretación crítica de estos elementos permitió extraer aprendizajes significativos sobre la gestión de conflictos en la convivencia universitaria.

### Los puntos de llegada

Finalmente, se elaboraron conclusiones, recomendaciones y propuestas basadas en la experiencia de la comunidad universitaria en el ámbito de la convivencia. Este paso final consolidó los aprendizajes y ofreció directrices para la mejora continua en la gestión de conflictos y la convivencia en la universidad.

### *El punto de partida de la experiencia*

En septiembre de 2021 se toma conocimiento de un conflicto que afecta a una generación de una carrera de Pedagogía, a raíz de una situación de hostigamiento, intimidación y *cyberbullying* ejercidos por un grupo hacia otra estudiante. En una primera instancia, el abordaje fue individual, mediante acciones que brindaron una acogida inicial desde el área de convivencia y la derivación a acompañamiento y reparación psicológica.

A su vez, a partir de las distintas necesidades manifestadas por el estudiantado y desde la carrera de Pedagogía, se evidenció una demanda explícita hacia el equipo profesional para que un ente externo, dotado de cierta jerarquía, resolviera los problemas de convivencia, con expectativas de inmediatez —es decir, “que alguien haga algo”— y aplicara sanciones, utilizando la metáfora de “apagar incendios”. Esta vía de resolución restaba responsabilidad al propio estudiantado y dificultaba una comprensión y abordaje más profundos de los problemas que afectaban la propia convivencia universitaria.

### 3. PLAN DE SISTEMATIZACIÓN

En el marco de la presente sistematización, el equipo ejecutor definió lo siguiente:

#### Objeto

1. La demanda de intervención a una Unidad Especializada en convivencia frente a un conflicto en una carrera de Pedagogía.

#### Objetivos

Problematizar el rol de los equipos de convivencia en el contexto de la educación superior.

Analizar cómo la incorporación de capacidades para la transformación de conflictos en la comunidad estudiantil modifica sus demandas hacia los equipos especializados en convivencia.

#### Eje

1. Visibilizar la gestión de las demandas de intervención ante una situación que afecta la convivencia en una institución de educación superior.

### 4. EVOLUCIÓN DE LA DEMANDA: DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS AL DESARROLLO DE CAPACIDADES

Durante septiembre de 2021, y en modo telemático debido a la contingencia sanitaria, la Unidad Especializada realizó una primera acogida a una estudiante, quien manifestó estar siendo víctima de hostigamiento y *bullying* ejercidos por un grupo de compañeros de su carrera de Pedagogía. Ante esta situación, se llevó a cabo una intervención individual, que incluyó la activación de un proceso de acompañamiento y reparación psicológica, además de habilitar

una denuncia conforme al reglamento de conducta y convivencia de la universidad.

Durante el mes de noviembre, a raíz de solicitudes realizadas por autoridades de la carrera a la Unidad Especializada, se llevaron a cabo dos instancias de esclarecimiento (Dellarossa, 1979) con un grupo de estudiantes autodenominado guardián<sup>3</sup>, pertenecientes a la misma generación. Inicialmente, este grupo se identificaba como testigo de la violencia contra su compañera; sin embargo, a lo largo de la intervención, se generó un cambio en su posición subjetiva, pasando a reconocerse como personas afectadas indirectamente por la situación. El haber realizado la intervención con este grupo, y no con otro, se debió a que sus miembros fueron los únicos disponibles y solicitantes de una atención sobre la situación, aunque no eran afectados directos. El propósito de este dispositivo de esclarecimiento fue precisamente facilitar la reflexión del grupo sobre su rol en la situación que los involucraba.

A partir de la información obtenida durante la intervención grupal, la Unidad Especializada le propuso a la carrera el envío de un comunicado dirigido a la generación de estudiantes, con el fin de expresar públicamente el conocimiento institucional sobre lo ocurrido. Esta acción respondía a la percepción crítica del estudiantado, que evaluaba negativamente el silencio y la falta de pronunciamiento tanto de las autoridades de la carrera como del resto de la generación ante la situación. La propuesta fue aceptada por las autoridades y se envió un correo electrónico; sin embargo, este no tuvo una repercusión directa o visible por parte del estudiantado.

Con el retorno a clases presenciales, en marzo de 2022 se realiza un seguimiento de las medidas de protección para la estudiante afectada, de manera que se solicita la separación de espacios entre ella y el grupo que ejerció el hostigamiento. Sin embargo, surgen dificultades en la gestión interna de la carrera, debido a la renuncia de la coordinadora

3 El nombre del grupo ha sido modificado para respetar el criterio de confidencialidad.

académica y a que el equipo se declara laboralmente sobrepasado. En este contexto, una de las estudiantes del grupo denunciado solicita una primera acogida.

Por otra parte, tanto la estudiante afectada como la carrera solicitan a la Unidad Especializada realizar una mediación, debido a que persistían conductas de hostigamiento que alteraban la convivencia y tensionaban el ambiente estudiantil en el inicio del año académico. Sin embargo, la solicitud de mediación resultó poco precisa en cuanto a su contenido, expectativas y posibles participantes, aludiéndose en ella de forma general a la necesidad de “hacer algo”. Por ello, se realiza una nueva intervención, esta vez con toda la generación de estudiantes, en la cual se informaron las condiciones necesarias para implementar una mediación desde el enfoque restaurativo (Karp, 2015; Karp et al., 2016), que se basa en la voluntariedad y el acuerdo entre las partes. Esta propuesta generó disconformidad en el estudiantado, ya que no se ajustaba a sus expectativas, centradas en una resolución rápida y externa del problema. Esa demanda implicaba delegar en otros la responsabilidad de gestionar la solución, de modo que la nueva intervención tensionó la relación entre los estudiantes y el equipo profesional.

Entre los meses de abril y junio, ante solicitudes tanto de las autoridades de la carrera como del propio estudiantado, la Unidad Especializada evaluó que era pertinente realizar una intervención con toda la generación de la carrera de Pedagogía, y para ello se coordinaron dos reuniones entre la Unidad y el estudiantado. Así se diseñan y realizan dos intervenciones de carácter informativo, explicando diversos mecanismos disponibles para abordar el conflicto, todos de carácter voluntario. Se definió, asimismo, un encuadre inicial (Pranis, 2009), que implicaba no abrir casos particulares, no dar testimonios ni hablar en nombre de otras personas durante estas instancias informativas. El propósito de este encuadre fue regular las expectativas respecto de una eventual resolución del conflicto en esos espacios.

La intervención informativa se realizó con una alta asistencia del estudiantado de la generación. Sin embargo, posteriormente, el equipo de la Unidad recibió manifestaciones de insatisfacción estudiantil, específicamente centradas en dos aspectos: 1) si bien se advirtió que esta sería una instancia únicamente informativa, se mantenía la expectativa de una resolución rápida y expedita del conflicto en ese mismo espacio; 2) no había disposición ni acuerdo entre las partes para recurrir voluntariamente a mecanismos de abordaje del conflicto. Así, se hizo evidente que el estudiantado apelaba a una resolución del conflicto basada en el ejercicio de autoridad. Se constató, en este sentido, la existencia de una encomienda, entendida como la expectativa del estudiantado de que otros se hicieran cargo de la situación (Lourau, 1975; Manero, 1990). Cabe señalar que la definición del carácter informativo de la intervención fue objeto de discusión al interior del equipo de la Unidad Especializada, pero se optó por esta modalidad con el propósito de promover la responsabilización del estudiantado frente a la situación conflictiva.

Durante el mes de junio se estableció un canal de comunicación y una relación directa con los y las estudiantes, ya no mediado por las autoridades de la carrera, en el cual se abordó la dinámica de los círculos restaurativos. Únicamente dos estudiantes afectados/as manifestaron su interés en participar.

En julio, en acuerdo con estas dos personas, se realizó una nueva convocatoria para conformar el círculo; sin embargo, no hubo respuesta. Finalmente, en agosto, coincidiendo con el cierre del semestre, el equipo profesional realizó una evaluación del estado y la evolución del conflicto.

La articulación de los distintos dispositivos utilizados —individuales, grupales y colectivos— permitió gestionar la demanda, la cual fue variando con el tiempo, modificando también el tipo de solicitudes y expectativas dirigidas al equipo de la Unidad Especializada. A modo de resultados, se destaca la siguiente evolución, que da cuenta de la transformación del conflicto:

- Tensión entre la expectativa de externalizar la solución del conflicto y la progresiva internalización de responsabilidad por parte del estudiantado.
- Transición desde una relación mediada por las autoridades de la carrera hacia un vínculo directo del equipo profesional con el estudiantado.
- Escalamiento progresivo en el nivel de las intervenciones: desde lo individual, pasando por lo grupal, hasta lo colectivo.
- Reposicionamiento creciente de estudiantes inicialmente observadores del conflicto, hacia el reconocimiento de su propia afectación y su eventual involucramiento en algunos procesos.
- Cambio en las expectativas sobre el rol de la Unidad Especializada: desde la exigencia de respuesta inmediata pero poco efectiva, hacia la comprensión de su papel como facilitadora de procesos internos.
- Apertura del estudiantado a procesos formativos en herramientas de justicia restaurativa (Zehr, 2015).
- Ampliación de la contraparte demandante de las intervenciones: desde casos individuales hacia demandas de carácter grupal.
- Disminución de la expectativa de resolución del conflicto por medio del ejercicio de autoridad externa.

En este punto, se hizo evidente que el conflicto no podría ser resuelto plenamente, ya que no todas las partes involucradas estaban presentes ni dispuestas a abordarlo. La transformación del conflicto implicó también una modificación de naturaleza de la demanda hacia el equipo de la Unidad Especializada, así como como un cambio en las expectativas respecto de su rol. En consecuencia, se propuso redefinir el objeto de la intervención: pasar del abordaje del conflicto específico

al desarrollo de herramientas que permitieran un mejor manejo de futuros conflictos internos.

Con este fin, se ofrece e implementa, con relativo éxito, un espacio formativo para estudiantes de Pedagogía, orientado a la adquisición de herramientas para facilitar un dispositivo de justicia restaurativa: los círculos de prevención. A través de esta estrategia, se brindó orientación para el trabajo preventivo, a fin de que los y las estudiantes pudieran “saber cómo enfrentar ciertas situaciones cuando ocurran”<sup>4</sup> y promoviendo así una mayor responsabilización de la comunidad estudiantil frente a sus propios conflictos (“en vez de solucionar los problemas de los demás, a partir de nuestros problemas”<sup>5</sup>).

Esta oferta tomó la forma de “formación de cofacilitadores/as en círculos de prevención de la violencia”, diseñada de tal manera que su metodología replicara los principios de los círculos de aprendizaje (Pranis, 2009).

Es así como en septiembre se gestiona el círculo de prevención de violencia, ampliando la invitación a estudiantes de otras carreras universitarias con el fin de asegurar un número mínimo de participantes que permitiera el desarrollo adecuado de la experiencia. Cabe destacar que se establece una relación de colaboración con la estudiante afectada en el conflicto iniciado en 2021, quien se compromete a buscar y promover la inscripción de más estudiantes en el proceso formativo.

La formación como cofacilitadores/as de círculos de prevención habilitaba a los participantes para replicar este dispositivo en diferentes contextos. Desde el inicio, se les indica que el objetivo del proceso formativo era capacitarse en una técnica que les permitiera abordar de manera más efectiva nuevos conflictos internos, identificar y prevenir situaciones de violencia, así como replicar esta herramienta en su futuro ejercicio profesional como docentes.

Respecto de la participación en los círculos para formar cofacilitadores/as, se definió que:

4 Expresión de una persona que participó en la experiencia. Nota de una sesión formativa.

5 Expresión de una persona que participó en la experiencia. Nota de una sesión formativa.

- Podían participar estudiantes de otras carreras universitarias, además de Pedagogía.
- Existía el rol de facilitación (encargado de conducir el círculo y realizar las preguntas); y el rol de sistematización (responsable de registrar las intervenciones del grupo y las temáticas abordadas, así como de recordar al inicio de cada sesión lo trabajado en la anterior) (Pranis, 2009).
- Al tratarse de un círculo de aprendizaje, se adoptó un enfoque de cofacilitación, lo que implicó una rotación de los roles en cada reunión. De este modo y conforme se avanzara, cada estudiante podría ejercer tanto la facilitación como la sistematización a lo largo del proceso.
- Se propusieron 6 sesiones de formación.

Asimismo, en cada sesión se formularon preguntas orientadas a explorar la identidad de los/las estudiantes, sus expectativas y las motivaciones que los hacían partícipes de los círculos. Se exploró el conflicto dándole un nombre, identificando riesgos o amenazas que implicaba para la convivencia, y se reflexionó colectivamente sobre las posibles acciones a emprender. Cabe señalar que las preguntas variaron en cada reunión, adecuándose a la dinámica del grupo y a los temas emergentes.

Respecto del encuadre en cada sesión, al inicio de cada una se recordaban los siguientes aspectos:

- Funcionaban con un quórum mínimo de cinco personas.
- La duración máxima era de 1 hora y 20 minutos.
- En los últimos 10 minutos, el equipo de profesionales de la Unidad Especializada quedaba a disposición para quienes lo consideraran necesario, ya sea para buscar contención, derivación, explicación de canales de denuncia, apoyo psicológico, entre otros.

- Era un espacio confidencial, voluntario y centrado en el diálogo.
- Se solicitaba dejar los celulares de lado hasta el término de la sesión.
- El objetivo del espacio era formativo.
- No se trataba de una instancia de terapia.

Se hablaba “con el objeto en mano” (Pranis, 2009; Karp, 2015; Schmitz, 2018), procurando que fuera un elemento con un valor simbólico para el grupo. En este caso, se utilizó una piocha utilizada por quienes egresan de Pedagogía, que indicaba el turno de habla de los participantes.

### Desarrollo del círculo (octubre - diciembre 2022)

En la sesión uno se dialogó en torno a las expectativas respecto de esta primera y las siguientes instancias, así como sobre las dificultades para identificar una problemática central a abordar. Los/las participantes manifestaron interés por todo lo relacionado con la prevención, señalando la necesidad de gestionar las emociones, particularmente en función de su formación como futuros docentes, ya que consideran esta dimensión personal como “el inicio del camino”<sup>6</sup>. Asimismo, hicieron referencia a la necesidad de contar con más y mejores herramientas que fortalezcan sus habilidades sociales, la comunicación efectiva, la tolerancia y el respeto tanto desde un nivel micro (la vida académica en la carrera) como macro (las prácticas pedagógicas y su futuro profesional). Finalmente, la sesión concluyó que existe una dificultad para iniciar diálogos desde la emocionalidad, lo que representa un desafío para el desarrollo de una convivencia más empática y consciente.

6 Expresión de una persona que participó en la experiencia. Nota de una sesión formativa.

En la sesión dos, las conclusiones giraron en torno a la pregunta sobre los conflictos, las tensiones y dificultades que se identifican en la vida académica, evidenciándose una necesidad de fortalecer tanto el diálogo como la participación activa en las diversas carreras de Pedagogía. El grupo enfatizó la necesidad de resolver los conflictos, pero señaló que ello solo será posible por medio de la construcción de acuerdos basados en ideas y consensos sobre situaciones previas. Si bien existe claridad respecto de lo que se desea y se espera como meta, surgen interrogantes clave: ¿cómo participar? y ¿cómo hacerlo de manera efectiva?

Las sesiones tres y cuatro no se realizaron, ya que no se cumplió con el quórum mínimo establecido en la primera sesión. En la sesión tres solo asistieron cuatro personas de un total de seis, lo que generó molestias en el grupo de estudiantes presentes. Lo mismo ocurrió en la sesión cuatro, a la que asistieron solo dos personas.

En la sesión cinco se retoman las expectativas del grupo, de modo que los y las participantes señalan que el primer paso es conocerse entre sí, como condición para poder explorar lo que se desea compartir y lo que se está dispuesto a expresar; es decir, las dinámicas de relación entre estudiantes deben construirse desde vínculos personales. Asimismo, se enfatiza que el principal desafío es aprender a conversar, ya que el diálogo es el medio que permite llegar a soluciones concretas. En otras palabras, ir a un punto fijo, pero desde conversaciones significativas y proyectos comunes.

La sesión seis corresponde al cierre del círculo, y en ella se reflexionó sobre los aprendizajes y momentos significativos de la formación en círculos de prevención. Los y las participantes expresaron que se cumplió el objetivo de formarse en una técnica específica; sin embargo, subrayaron la necesidad de proyectar lo aprendido hacia la vida cotidiana y la práctica profesional, proponiendo acciones concretas en sus contextos particulares y la posibilidad de llevar esta metodología a otros espacios. En este sentido, los principales desafíos identificados apuntan al fortalecimiento del diálogo y la generación de instancias que lo faciliten, solicitando incluso el apoyo

de la Unidad Especializada para la realización de talleres y espacios conversacionales. Cabe destacar que quienes integraron el círculo proyectaron sus aprendizajes más allá del objetivo formativo inicial, evidenciando una apropiación significativa de la herramienta.

Finalmente, se les ofreció a las personas participantes una sesión de evaluación, en la cual manifestaron que el círculo les permitió experimentar nuevas formas de convivencia y generar espacios relacionales más cuidados. Reconocieron que esta experiencia contribuyó a su formación como futuros/as docentes, entregándoles herramientas útiles para eventuales situaciones en que deban enfrentar la resolución de conflictos en contextos educativos; incluso se manifestó el interés por aplicar la técnica aprendida dentro del aula en sus futuras prácticas escolares. Asimismo, valoraron la metodología empleada, destacando que facilitó el abordaje óptimo de diversas temáticas y una gestión constructiva de los disensos.

En el marco de esta evaluación, además, surgió información inesperada: 1) una de las integrantes del círculo relató que, luego de finalizado el proceso formativo, conversó con un profesor de su carrera y realizó un círculo en el marco de una asignatura, para el cual se estuvo preparando unas semanas con bibliografía recomendada por la Unidad Especializada en las sesiones formativas; 2) varios estudiantes manifestaron su interés por replicar círculos en sus respectivas carreras, aunque señalaron que requerirían del apoyo profesional de la Unidad Especializada para poder llevarlos a cabo; 3) una estudiante se ofreció como voluntaria para apoyar futuros procesos formativos impulsados por la Unidad en esta línea.

Esto evidencia la formulación clara y explícita de nuevas demandas, como: 1) acompañamiento a intervenciones que el propio estudiantado proyecte implementar y; 2) creación de espacios para colaborar en intervenciones promovidas por el equipo de la Unidad Especializada.

En virtud de lo anteriormente expuesto, resulta relevante analizar la evolución de tendencias. Al momento de finalizar la experiencia de formación en círculos de prevención de violencias, se identificaron algunas tendencias adicionales:

- Se evidencia un cambio subjetivo en la estudiante afectada, quien transita desde iniciar el proceso como receptora de violencia hacia asumir un rol activo, convocando a otros/as al círculo, manifestando preocupación por los problemas de convivencia más allá de su propia situación, y disposición a contribuir a la mejora del clima relacional en su comunidad.
- Se observa también una transformación en el rol de la Unidad Especializada, que deja atrás una lógica centrada en la cultura de la urgencia (“apagar incendios”) para posicionarse como un equipo de apoyo y acompañamiento de procesos internos de mediano y largo plazo, enfocados en la formación, la responsabilización y el fortalecimiento comunitario.

## 5. LAS REFLEXIONES DE FONDO: DISCUSIÓN

Considerando que el eje de esta sistematización se orientó a visibilizar la gestión de las demandas de intervención ante situaciones que afectan la convivencia en una institución de educación superior, resulta clave reconocer el valor de la formación en círculos de prevención de violencias. Esta acción —que en la línea de tiempo corresponde a la última realizada por la Unidad Especializada en respuesta a la demanda inicial—, sintetiza la orientación que el equipo profesional buscó imprimir a su trabajo a lo largo de toda la experiencia: transitar desde una lógica reactiva centrada en la resolución de conflictos (“apagar incendios”) hacia una lógica transformadora, basada en la responsabilización progresiva de la comunidad frente a la conflictividad inherente a las relaciones sociales (Lourau, 1975; Zehr, 2015; Schmitz, 2018; 2020).

En otras palabras, se optó por un camino en el cual las personas involucradas asumieran progresivamente responsabilidad, permitiendo además considerar otras dimensiones o formas de violencia presentes en la situación (Galtung, 1990). Esta orientación generó resistencias y, en algunos casos, distanciamiento frente a las convocatorias a construir

conjuntamente. Sin embargo, ello no constituyó un problema en sí mismo, en la medida que el propósito central residía en transformar el rol de la Unidad Especializada frente en el abordaje de conflictos en la vida universitaria, orientándolo hacia el fortalecimiento de capacidades en la propia comunidad estudiantil para la gestión de sus conflictos (Schmitz, 2018; 2020).

Ahora bien, desde una perspectiva institucional, lo que se observó fue la reacción frente a una propuesta de abordaje que renuncia a la lógica inmediatista de la resolución de conflictos. Siguiendo la misma metáfora utilizada para elaborar reflexiones de fondo, una vez que el “fuego se apaga”, y cuando la situación parece retomar la normalidad y las cosas “pueden retomar su rumbo”, las partes tienden a tomar distancia y desentenderse de su responsabilidad en el proceso, delegando en los expertos —en este caso, el equipo especializado— la tarea de resolver aquello que generó el malestar subyacente (Manero, 1990).

Responder a la demanda bajo esa lógica, más que aportar a la resolución del conflicto de fondo, tiende a invisibilizar las responsabilidades que todas las partes tienen en la mejora o deterioro de la convivencia en una comunidad determinada (Hernández, 2022); ese enfoque empobrece las condiciones en las que se desarrollan los proyectos educativos institucionales. En este sentido, haber satisfecho las expectativas de una solución rápida y expedita del conflicto no solo habría resultado poco pertinente, sino que habría sido abiertamente irresponsable.

Al respecto, emerge un posicionamiento inevitable por parte de los distintos actores —directivos, estudiantes, profesionales—, que remite a una pregunta clave sobre la función social de las instituciones de educación superior: ¿cuál es el rol de la universidad? En el marco de esta experiencia, una de las voces planteó que dicho rol es principalmente producir conocimiento, de modo que situaciones relacionadas con la convivencia tienden a quedar relegadas a un segundo o tercer plano, invisibilizando con ello la dimensión formativa, que también forma parte de los procesos de enseñanza y del propio conocimiento que se produce a partir del abordaje de estos conflictos (Calderón, 2009).

Por otra parte, en la sesión final con los y las estudiantes que participaron del círculo de prevención en violencias, una de las cuestiones que más se destacaron fue la sorpresa ante la posibilidad de vivir una experiencia de diálogo genuino al interior de la universidad. Esto resulta llamativo, dado que se trata de una institución educativa, pero al mismo tiempo constituye una señal de alerta respecto de las actuales condiciones para el diálogo a nivel institucional, especialmente en el contexto de regreso a la presencialidad tras dos años de pandemia. Si, por un lado, hay visiones que conciben la función de la universidad principalmente como la producción de conocimiento, y por otro, hay estudiantes que se sorprenden ante la posibilidad de crear espacios para una conversación horizontal y significativa, parece evidente que hay algo esencial en el proceso formativo que se ha ido desdibujando.

Resulta interesante constatar que la transformación de la demanda fue un proceso compartido por todas las partes involucradas, incluyendo al equipo especializado (Lourau, 1975), dado que el propio equipo profesional reconoció en reuniones internas que, inicialmente, no contemplaban los círculos de prevención como una alternativa formativa para el abordaje de la convivencia. Su experiencia previa se vinculaba más estrechamente con la resolución de conflictos, centrada en el tratamiento de causas visibles (Hernández, 2022). Este giro es del todo relevante, ya que permite dar lugar a nuevos repertorios de intervención que incorporan dimensiones colectivas en el abordaje de las relaciones sociales que se desarrollan en las comunidades universitarias, en sintonía con otras experiencias internacionales (Karp, 2015; Karp et al., 2016).

Volviendo a uno de los objetivos del plan, referido a instalar capacidades en la propia comunidad estudiantil para abordar sus conflictos, resulta especialmente significativo reconocer el cambio que se produjo en el grupo de estudiantes que participó del círculo. Mientras que en la primera sesión, cuando se les preguntó por sus expectativas, no lograban identificarlas con claridad, hacia el cierre del proceso expresan la necesidad de replicar la instancia en otros espacios en los que se desenvuelven, valorando positivamente su

formación en la técnica. Paralelamente, algunos comienzan a leer bibliografía sobre justicia restaurativa, a planificar nuevas acciones y a solicitar a la Unidad Especializada otros tipos de intervención, orientados al acompañamiento. En definitiva, se puede reconocer un cambio sustantivo: una transición desde el desconocimiento inicial hacia una disposición activa, basada en el deseo y la confianza en sus propias capacidades para afrontar este tipo de situaciones, asumiendo una postura notoriamente distinta ante futuros conflictos.

En este sentido, al analizar la transformación de la demanda desde las expectativas en torno al ejercicio de autoridad (Araujo, 2021), puede reconocerse un desplazamiento desde la búsqueda de una respuesta jerárquica hacia una forma de relación más horizontal. Esto no implica que las jerarquías desaparezcan ni que la Unidad Especializada deje de ocupar una posición de poder en relación con la comunidad estudiantil, pero sí evidencia que las nuevas demandas se inscriben en un horizonte más igualitario, tanto en las relaciones entre pares como en el vínculo con el equipo profesional.

Finalmente, a nivel institucional, se requiere una mayor capacidad para generar condiciones que favorezcan el diálogo ante conflictos que afecten la convivencia, ya que la cultura de gestión de la convivencia en la que se desarrolló esta experiencia parece dar poco espacio a la escucha activa y a la construcción de alternativas colectivas, enfatizando enfoques punitivos y coercitivos como formas de disciplinamiento (Schmitz, 2020). Esto conlleva el riesgo de invisibilizar la violencia estructural y cultural (Galtung, 1990), legitimar el orden institucional que la permite (Manero, 1990) y omitir la responsabilización de quienes la ejercen (Zehr, 2015). Es importante reconocer que estos elementos de la cultura institucional también están arraigados en la propia comunidad estudiantil, la cual tendió a evitar la exploración de sus responsabilidades en el deterioro de la convivencia en los ambientes de aprendizaje.

Cabe señalar que la experiencia analizada no constituyó un procedimiento alternativo al mecanismo disciplinario, el cual siguió su curso de manera paralela durante todo el desarrollo aquí expuesto

(2021-2022). Las demandas dirigidas a la Unidad Especializada respondieron a necesidades de la comunidad de la carrera de Pedagogía que no estaban siendo abordadas por los procesos disciplinarios, los cuales se centran exclusivamente en la persona investigada, y eventualmente, sancionada, sin considerar las dimensiones colectivas ni formativas involucradas en los conflictos de convivencia.

## 6. LOS PUNTOS DE LLEGADA: CONCLUSIONES

Este trabajo se ha centrado en el lugar que ocupa un equipo profesional encargado de abordar conflictos que afectan a la comunidad estudiantil en una universidad chilena. Su foco ha estado puesto en la transformación del conflicto y, en particular, en la transformación de la demanda para afrontarlo.

No es posible identificar en esta experiencia un modelo acabado de resolución de conflictos en el contexto universitario. Por el contrario, lo que se ha explorado —con cierto nivel de complejidad— es el análisis de la demanda, la necesidad de su gestión orientada hacia un horizonte posible de transformación del conflicto, y la posición que ocupan los diversos actores en ese proceso, incluyendo al propio equipo profesional. La transformación de los conflictos y la gestión de las demandas asociadas constituyen un camino abierto, que lleva a lugares inesperados.

Como se ha señalado, haber respondido tanto a la demanda en los términos en que fue formulada explícitamente en un inicio, como a las expectativas depositadas en el equipo profesional, hubiese sido irresponsable. Esto, en primer lugar, por la imposibilidad de resolver el conflicto sin la participación activa de los actores implicados (Calderón, 2009); y, en segundo lugar, por la complicidad que ello habría implicado con una cultura institucional de desresponsabilización, que tiende a concebir la resolución de conflictos como un mecanismo de disciplinamiento o de control (Cattaneo, 2018; Schmitz, 2020).

Si bien la amplia y extensa tradición de los estudios sobre paz (Galtung, 1990; Hernández, 2022), junto con la creciente evidencia

del enfoque restaurativo (Zehr, 2015; Reyes-Quilodrán, 2018) aportan una base ineludible que respalda su pertinencia para el abordaje de la convivencia universitaria (Karp, 2015; Karp et al., 2016; Galeas y Hurtado, 2020; Hernández, 2022; Hernández, 2023; González-Ramírez, 2024) estos enfoques siguen siendo poco conocidos en las comunidades universitarias chilenas y latinoamericanas.

Como toda sistematización de experiencia, esta no pretende ser replicada ni asumida como un modelo (Jara, 2018). Sin embargo, al analizar las decisiones técnicas y los enfoques aplicados es posible identificar claves o criterios valiosos para abordar otras situaciones y dilemas profesionales, tanto en el ámbito universitario como fuera de este (Jara, 2018).

La propia experiencia, y en particular la realización del círculo de prevención de violencias, permitió levantar propuestas surgidas desde la propia comunidad estudiantil, interpelando de manera diferente al equipo profesional de la Unidad Especializada. Apelar a la responsabilización de la comunidad respecto de sus modos de convivencia no implica quitar la responsabilidad del equipo especializado, sino más bien transformar su rol.

Las propuestas surgidas de esta experiencia y formuladas por el propio estudiantado van en la línea de: 1) realizar círculos o instancias de diálogo que funcionen de manera permanente; 2) formar a más estudiantes en dispositivos restaurativos; 3) vincular estos aprendizajes con su proceso de formación profesional; y 4) acercar más al equipo profesional a la comunidad estudiantil. Estas propuestas, además, abren la posibilidad de forjar nuevas alianzas entre el equipo especializado y un sector del estudiantado dispuesto a colaborar y ser acompañado. Este escenario implicaría realizar un nuevo análisis de la demanda, objetivo que queda fuera del presente trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.

- Araujo, K. (2021). *¿Cómo estudiar la autoridad?* Editorial USACH.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Cattaneo, N. (2018). Conflicto y comunidad: Un camino hacia la construcción de paz. En Nató, Montejo y Negredo (Eds.), *Mediación comunitaria*. ASTREA.
- Chavez-Tafur, J. (2006). *Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización*. Asociación ETC Andes / Fundación ILEIA.
- Consejo Nacional de Acreditación [CNA] (s/f). *Criterios y estándares de la calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario*. <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH]. (2022). *Modelo caleidoscopio: Una propuesta de abordaje de la violencia de género en contexto universitario*.
- Dellarossa, A. (1979). *Grupos de reflexión*. Paidós.
- Galeas, F. y Hurtado, N. (2020). *Justicia restaurativa en una universidad chilena: Sistematización de una experiencia y sus criterios técnicos*. Documento de trabajo técnico. Universidad de Chile.
- Galtung, J. (1990). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- González, F. (2002) Análisis institucional y socioanálisis. *Tramas*, (18-19), 13-50. <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2002/no18-19/2.pdf>
- González-Ramírez, I. (2024). Harassment Conflicts in Chilean Universities and their Restorative Treatment. *Revista de Derecho (Valdivia)*, 37(1), 101-122. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-09502024000100101>
- Hernández, M. (2022). Reflexiones sobre feminismos y prácticas de paz en la atención a la violencia de género en ámbitos universitarios. En 2.º *Encuentro Universitario Internacional “Hacia una cultura de la paz desde los medios alternos de solución de conflictos”*, Universidad de Guanajuato, México.

- Hernández, M. (2023). *Resolución de conflictos, justicia restaurativa y atención a la violencia de género en ámbitos universitarios*. Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género y el Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Autónoma de México.
- Hiner, H. y López, A. (2021). Movimientos feministas y LGBTQ+: De la transición pactada a la revuelta social, 1990-2020. En Gálvez (Ed.), *Históricas: Movimientos feministas y de mujeres en Chile, 1850-2020* (pp. 91-127). LOM.
- Hurtado, N. (2023). La capacidad de dialogar en el espacio universitario: Conflicto, prácticas restaurativas y feminismos antipunitivistas. En Ibarra y Brito (Ed.), *Justicia feminista al borde del tiempo* (pp. 205-217). LOM.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. En *Revista Internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Karp, D. y Allena, T. (2004). *Restorative Justice on The College Campus: Promoting Student Growth and Responsibility, and Reawakening the Spirit of Campus Community*. Charles C. Thomas Publisher.
- Karp, D. (2015). *The Little Book of Restorative Justice for Colleges and Universities*. Ed. Good Books.
- Karp, D., Shackford-Bradley, J., Wilson, R. y Williamson, K. (2016). *Campus Prism: A Report on Promoting Restorative Initiatives for Sexual Misconduct on College Campuses*. Skidmore College Project on Restorative Justice. Saratoga Springs, New York.
- Lourau, R. (1975). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Manero, R. (1990). Introducción al análisis institucional. *Tramas, I*, 121-157.

- Nansen Fredssenter for Peace and Dialogue [NFPD]. (2020). *Manual Nansen para facilitadores de diálogo y transformación de conflictos*. Universidad Alberto Hurtado. (Obra original publicada en 2018).
- Pranis, K. (2009). *Manual para facilitadores de círculos*. Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Administración de Justicia.
- Reyes-Quilodrán, C., LaBrenz, C. A. y Donoso-Morales, G. (2018). Justicia restaurativa en sistemas de justicia penal juvenil comparado: Suecia, Inglaterra, Italia y Chile. *Política Criminal*, 13(25), 626-649. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33992018000100626>
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo*. ProgettoMondo MIAI.
- Schmitz, J. (2020). *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica.
- Zehr, H. (2015). *The Little Book of Restorative Justice: Revised & Updated*. Good Books.

Fecha de recepción: 6 de septiembre de 2024

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2025

