Cómo citar: Chaux, Enrique y María Paula Benavides-Sarmiento. 2026. "¿Cómo reparar daños después del acoso escolar? Análisis cualitativo de la implementación de un protocolo restaurativo". *Revista de Estudios Sociales* 97: 65-84. https://doi.org/10.7440/res.12311

¿Cómo reparar daños después del acoso escolar? Análisis cualitativo de la implementación de un protocolo restaurativo*

Enrique Chaux y María Paula Benavides-Sarmiento

Recibido: 20 de septiembre de 2025 | Aceptado: 30 de abril de 2026 | Modificado: 19 de junio de 2026
https://doi.org/10.7440/res.12311

Resumen | El acoso escolar, o *bullying*, sigue siendo un problema global. A pesar de los avances en los programas escolares para prevenirlo, sigue siendo muy frecuente. Además, todavía hay muy poca investigación sobre cómo manejarlo cuando ocurre. Este estudio analizó cualitativamente la percepción de los involucrados en la implementación de un protocolo para el manejo de casos de acoso escolar, diseñado con base en la justicia restaurativa. Se entrevistaron 22 personas entre estudiantes, padres y madres de familia, psicólogas, coordinadores y un rector de dos colegios de Bogotá, de contextos socioeconómicos muy distintos, que actualmente implementan el protocolo. En general, se observaron perspectivas muy positivas sobre el protocolo. En la gran mayoría de los casos analizados, la implementación de las acciones restaurativas logró detener las agresiones. Sin embargo, también se identificaron retos importantes, como la gran cantidad de tiempo que requiere su implementación, la tensión entre enfoques punitivos y restaurativos, la limitada diversidad de posibles acciones restaurativas, la comunicación con padres y madres de familia, o los temores asociados a la intervención de instituciones externas al colegio. En cualquier caso, los resultados sugieren que un manejo basado en un enfoque restaurativo puede contribuir a detener el acoso escolar y, al mismo tiempo, generar aprendizajes cruciales para la convivencia pacífica.

Palabras clave | acoso escolar; *bullying*; convivencia; empatía; justicia escolar restaurativa; protocolo

* Este artículo es el resultado de una investigación financiada por la Vicedecanatura de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes, Colombia. Todos los participantes mayores de edad firmaron un consentimiento informado; los participantes menores de edad firmaron un asentimiento informado y sus padres o cuidadores autorizaron su participación mediante la firma de un consentimiento informado. El proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de los Andes. Participación de autores: Enrique Chaux concibió el proyecto, lideró el diseño, participó en la recolección y el análisis de los datos y lideró la escritura del manuscrito; María Paula Benavides participó en el diseño, la recolección y el análisis de los datos y en la escritura del manuscrito. La aplicación TurboScribe, basada en inteligencia artificial, se utilizó para la transcripción inicial de las entrevistas. En todo caso, todas las transcripciones fueron revisadas y corregidas por los coautores con base en los audios. ChatGPT se usó para convertir las referencias del formato APA al formato Chicago, y también fueron revisadas y ajustadas. No se usó ninguna otra aplicación de inteligencia artificial. Agradecemos con gran entusiasmo a los estudiantes, padres y madres de familia, docentes, psicólogas, coordinadores y directivas de los dos colegios en los que llevamos a cabo la investigación. Estamos muy agradecidos con Madeleine Barrera, Andrea Bustamante, Santiago Espinosa, Jenny Gómez, Natalia León, José Fernando Mejía, Sergio Muñoz, Lina Saldarriaga y Omar Suárez, quienes hicieron aportes fundamentales en diversas fases de la investigación. También agradecemos a los evaluadores anónimos del manuscrito por su lectura cuidadosa y sus sugerencias pertinentes, así como a todo el equipo editorial de la *Revista de Estudios Sociales* por su muy profesional labor.

How Can Harm Be Repaired After Bullying? A Qualitative Analysis of the Implementation of a Restorative Protocol

Abstract | School bullying remains a global problem. Although school-based prevention programs have advanced considerably, bullying continues to be highly prevalent. At the same time, little research has examined how schools should respond once bullying has occurred. This study qualitatively explored stakeholders' perceptions of the implementation of a restorative justice-based protocol for responding to cases of school bullying. Interviews were conducted with 22 participants—including students, parents, psychologists, coordinators, and a principal—from two schools in Bogotá serving markedly different socioeconomic communities that currently implement the protocol. Overall, participants viewed the protocol very positively. In the vast majority of the cases examined, restorative measures succeeded in bringing the bullying to an end. The findings also revealed important challenges, including the considerable time required to implement the protocol, tensions between punitive and restorative approaches, the limited range of available restorative measures, communication with parents, and concerns about the involvement of institutions outside the school. Taken together, the findings suggest that a restorative approach to responding to school bullying can not only help stop bullying but also foster essential learning for peaceful coexistence.

Keywords | bullying; coexistence; empathy; protocol; restorative school justice; school bullying

Como reparar os danos após o *bullying*? Análise qualitativa da implementação de um protocolo restaurativo

Resumo | O *bullying* continua sendo um problema global. Apesar dos avanços nos programas escolares para preveni-lo, ainda é muito frequente. Além disso, ainda há pouca pesquisa sobre como lidar com ele quando ocorre. Este estudo analisou qualitativamente a percepção das pessoas envolvidas na implementação de um protocolo para o manejo de casos de *bullying*, desenvolvido com base na justiça restaurativa. Foram entrevistadas 22 pessoas, incluindo estudantes, pais e mães, psicólogos, coordenadores e um diretor escolar, de duas escolas de Bogotá (Colômbia), inseridas em contextos socioeconômicos bastante diferentes, que atualmente implementam o protocolo. De modo geral, foram observadas percepções muito positivas sobre o protocolo. Na grande maioria dos casos analisados, a implementação das ações restaurativas conseguiu conter as agressões. No entanto, também foram identificados desafios importantes, como o longo tempo necessário para sua implementação, a tensão entre abordagens punitivas e restaurativas, a limitada diversidade de possíveis ações restaurativas, a comunicação com pais e mães e os receios associados à intervenção de instituições externas à escola. De todo modo, os resultados sugerem que o manejo baseado em uma abordagem restaurativa pode contribuir para conter o *bullying* e, ao mesmo tempo, gerar aprendizados cruciais para a convivência pacífica.

Palavras-chave | assédio escolar; *bullying*; convivência; empatia; justiça restaurativa escolar; protocolo

Introducción

El *bullying*, o acoso escolar, es una situación de agresión repetida y sistemática en un contexto escolar de desbalance de poder (Olweus 1993). Justamente por ser repetida y sistemática contra alguien en situación de vulnerabilidad, el *bullying* puede tener consecuencias muy graves para quien lo sufre, como ansiedad, depresión, baja autoestima, trastornos alimenticios, baja motivación académica o incluso deserción escolar (Chaux 2012). Desafortunadamente, el *bullying* sigue siendo muy frecuente en los contextos escolares. A pesar de los avances en su prevención mediante programas como KiVa (Kärnä *et al.* 2011) o Aulas en Paz (Chaux 2012; Chaux *et al.* 2017)[1], con mucha frecuencia se presen-

1 Ver más programas en Gaffney *et al.* (2021).

tan situaciones que deben manejarse de la manera más constructiva posible. Además, un manejo adecuado de las situaciones cuando ya ocurren también puede servir como oportunidad de aprendizaje y contribuir a prevenir situaciones similares en el futuro.

Dos enfoques opuestos se han promovido para abordar las situaciones de *bullying*. Por un lado, Olweus (1993) propuso la aproximación llamada "Conversaciones Serias", que consiste en realizar conversaciones individuales con quienes han estado agrediendo. Estas Conversaciones Serias se basan en frases del estilo: "Sabemos lo que has estado haciendo"; "Eso no está permitido aquí"; "Debe terminar ya, o si no habrá consecuencias". Y si el comportamiento persiste, se aplican las sanciones establecidas en el reglamento del colegio. Esta aproximación ha sido cuestionada por basarse casi exclusivamente en el poder de las autoridades del colegio y en el temor a las sanciones. Es común que los estudiantes respondan a la defensiva, nieguen lo que ha pasado, acusen a las víctimas de ser las verdaderas agresoras y no dejen de agredir, sino que aprendan a hacerlo de maneras más encubiertas, por ejemplo, a través de medios electrónicos como el *ciberbullying*.

En contraste con la aproximación de Olweus, Pikas (1989, 2002) ha propuesto el Método de Preocupación Compartida, que consiste en promover entre ellos la empatía y la preocupación por quien sufre la agresión. El Método de Preocupación Compartida también inicia con conversaciones individuales, pero, a diferencia del método de Olweus, evita culpar a los agresores. En cambio, incluye preguntas y peticiones como "Ayúdanos a entender qué puede estar pasando en su salón" o "¿Cómo puede estar sintiéndose su compañero/a con esto que está pasando?". Luego de lograr algo de empatía y preocupación por su compañero, se les hacen preguntas como: "¿Cómo podrías ayudarnos a mejorar la situación?" o "¿A qué podrías comprometerte?". Después de conversaciones individuales con todos los involucrados, incluida la víctima, el Método de Pikas propone una reunión grupal en la que, con ayuda de un adulto facilitador, quienes han agredido le cuentan a quien ha sido víctima los compromisos a los que han llegado.

Garandeau *et al.* (2014) realizaron en Finlandia una evaluación de la efectividad de los métodos de Olweus y de Pikas. Encontraron que ambos métodos fueron exitosos, dado que aproximadamente el 80% de las situaciones de *bullying* finalizaron al aplicarse los protocolos. Además, encontraron que el método de Olweus fue ligeramente más efectivo en secundaria que el de Pikas, pero ambos fueron igualmente exitosos en primaria. Jiménez *et al.* (2009) analizaron cualitativamente una implementación del Método de Preocupación Compartida de Pikas con estudiantes de 4.º grado que habían estado involucrados en una situación de acoso escolar. Encontraron que el método fue exitoso para generar empatía entre quienes habían apoyado el *bullying*, pero no en quien lo había liderado. De hecho, en la sesión final, quien había sido el líder del *bullying* volvió a burlarse de la víctima y también de quien estaba facilitando el proceso (Jiménez *et al.* 2009). A pesar de ser solo una aplicación, esta experiencia sugirió que el método de Preocupación Compartida podría presentar ciertas limitaciones. Por ejemplo, el método no incluía la participación de madres, padres o cuidadores, ni de compañeros no involucrados, quienes se sabe que pueden desempeñar un rol fundamental en la prevención y el freno del *bullying* (Hawkins *et al.* 2001; O'Connell *et al.* 1999; Salmivalli 2010). Además, el método de Pikas no incluye un mecanismo de seguimiento ni aclara qué hacer si las agresiones continúan pese a la aplicación del protocolo. Por estas razones, decidimos diseñar y evaluar cualitativamente un protocolo alternativo.

Enrique Chaux y Verónica Cure elaboraron en 2012 un protocolo para el manejo de casos de *bullying* entre estudiantes inspirado en el protocolo de Pikas, pero que incluye varios ajustes (Chaux y Cure 2026). En particular, incluimos la elaboración de una iniciativa de reparación de daños inspirada en los principios de la justicia restaurativa (Hopkins 2002; Zehr 2005). Los principales pasos del protocolo son: i) Activación del protocolo con reporte de cualquier miembro de la comunidad educativa (por ejemplo, estudiantes

involucrados, estudiantes no involucrados, profesores, madres y padres de familia, personal administrativo, directivas); ii) Atención inmediata a quienes estén siendo víctimas; iii) Frenar asertivamente cualquier agresión que pueda estar ocurriendo; iv) Recolección de información con distintas fuentes, incluyendo compañeros no directamente involucrados, para comprender mejor lo que podía estar pasando e identificar si realmente es una situación de *bullying*. De lo contrario, se deben llevar a cabo otras acciones o activar otros protocolos; v) Conversaciones con madres, padres, o cuidadores de los directamente involucrados. Estas conversaciones buscan explicar lo que ha ocurrido y el proceso que inicia, pero sin acusar o culpabilizar a sus hijos/as; vi) Conversaciones individuales con quienes han sido agresores buscando generar empatía y preocupación por las víctimas sin acusar ni culpabilizar, de manera consistente con las indicaciones de Pikas (1989, 2002); vii) Conversaciones individuales con quienes han sido víctimas buscando explicar los avances del proceso y confirmar cómo quisieran (y cómo no quisieran) ser reparados; viii) Acciones de reparación de daño lideradas por quienes han sido agresores con el apoyo de el/la facilitador/a del proceso; ix) Seguimiento para asegurar que el proceso generó los cambios en las relaciones esperados con base en la regla 3-2-1 (indagación a los involucrados sobre cómo van las relaciones tres, dos y una vez en cada una de las siguientes tres semanas); x) Si el *bullying* continúa a pesar de llevar a cabo el proceso, se implementa la estrategia de Conversaciones Serias de Olweus.

El proceso es liderado por alguien capacitado/a para manejarlo, usualmente por un/a orientador/a escolar o por un/a coordinador/a. Los distintos pasos del proceso se registran por escrito. Este protocolo ha sido implementado en algunos colegios de Colombia y de Francia. Según el reporte informal de quienes han liderado su implementación, siempre ha sido exitoso. En todos los casos, el *bullying* ha cesado, las relaciones han mejorado y no ha sido necesario recurrir al último paso. Sin embargo, no se había realizado previamente un análisis sistemático de su funcionamiento.

Según la Ley de Convivencia Escolar 1620 de 2013 (Congreso de la República de Colombia 2013) y su Decreto Reglamentario 1965 (Ministerio de Educación 2013), todos los colegios de Colombia deben contar con un protocolo para el manejo de casos de *bullying*. La Secretaría Distrital de Educación de Bogotá ha impulsado el enfoque restaurativo mediante orientaciones, protocolos y el apoyo directo de profesionales a los colegios (Secretaría de Educación del Distrito 2023, 2026). La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y Educapaz, a través del programa Justa-Mente (Educapaz 2024), y organizaciones como Human Partner han promovido activamente la justicia restaurativa en colegios de diversas regiones de Colombia. Asimismo, Monroy Sastoque (2021) y Suárez (2019) han realizado estudios rigurosos sobre experiencias restaurativas en diversos colegios. Sin embargo, todavía son relativamente pocos los colegios que tienen un protocolo que se aplique de forma consistente y que sea coherente con un enfoque de justicia restaurativa. Adicionalmente, no conocemos evaluaciones cualitativas ni cuantitativas sobre la implementación ni los resultados de este tipo de iniciativas en nuestro contexto[2]. Por estas razones, y dada la alta frecuencia de casos de *bullying* en todos los colegios (Chaux 2012), existe una enorme necesidad de contar con protocolos rigurosos y evaluados.

El objetivo general de la presente investigación fue evaluar cualitativamente la aplicación del protocolo para el manejo de casos de *bullying* en distintos grados y contextos, e identificar posibles ajustes necesarios. En particular, se buscó responder las siguientes preguntas de investigación: i) ¿Qué percepción sobre el protocolo tienen miembros de la comunidad escolar que han estado involucrados en su implementación?; ii) ¿Qué tan exitoso perciben que ha sido en detener el *bullying*, en reparar el daño y en generar empatía y aprendizajes para prevenir futuras situaciones de *bullying*?; iii) ¿Qué retos se identifican en su implementación y qué ajustes se consideran necesarios?

2 Para estudios en otros contextos, ver, por ejemplo, Mas-Expósito *et al*. (2022) y Vélez *et al*. (2020).

Metodología

Participantes

El estudio se realizó en dos colegios de la ciudad de Bogotá: uno oficial, administrado en concesión, con mayoría de estudiantes de niveles socioeconómicos bajos (colegio A), y otro privado e internacional, con mayoría de estudiantes de niveles socioeconómicos altos (colegio B). Se seleccionaron estos colegios porque representaban contextos socioeconómicos muy diversos y ya implementaban un protocolo para el manejo de casos de acoso escolar basado en el aquí propuesto. Además, ambos son colegios que ya han incorporado el enfoque restaurativo en sus manuales de convivencia y en sus prácticas pedagógicas y disciplinarias, y con los cuales el investigador principal tenía una relación de colaboración previa en temas de convivencia pacífica.

En total, 22 personas (8 padres y madres de familia, 6 estudiantes, 4 psicólogas, 3 coordinadores y 1 rector) participaron en las entrevistas realizadas por los dos coautores. Todos los adultos entrevistados firmaron el consentimiento informado, al igual que los padres de los menores entrevistados. Asimismo, todos los menores de edad entrevistados firmaron los asentimientos. Los estudiantes y padres y madres de familia fueron invitados a participar por haber estado involucrados (como víctimas o agresores) en alguno de los casos recientes para los que se implementó el protocolo. Las psicólogas, los coordinadores y el rector fueron invitados por haber liderado o participado en la aplicación de los protocolos.

Se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas, cada una de 30 a 90 minutos de duración. Algunos participantes fueron entrevistados varias veces. Se recogieron 22 casos de convivencia en los que se aplicó parcial o completamente el protocolo. Algunos entrevistados narraron varios casos, especialmente los coordinadores y las psicólogas, y algunos de ellos fueron relatados en varias entrevistas, lo que permitió recoger distintas perspectivas sobre ellos.

Procedimiento

Una vez aprobada la financiación para llevar a cabo la investigación, la propuesta y sus consideraciones éticas fueron presentadas al Comité de Ética de la universidad a la que están afiliados los investigadores. Luego de recibir el aval ético, la propuesta fue presentada al rector del colegio oficial y al comité directivo (incluido el rector) del colegio privado. Ambos aprobaron la realización del proyecto en su colegio. Luego se realizaron las entrevistas, en un 90% de forma presencial, durante el segundo semestre de 2024 y el primer semestre de 2025. Las entrevistas fueron grabadas en audio.

Entrevistas

Las entrevistas buscaban comprender las percepciones sobre el protocolo de diferentes miembros de la comunidad educativa, en particular, estudiantes, madres y padres de familia involucrados directamente en los casos, psicólogas, coordinadores y directivas encargados de liderar su aplicación. Las entrevistas eran retrospectivas, es decir, solo se referían a casos ya concluidos. Ninguno de los coautores de este trabajo estuvo involucrado en la aplicación del protocolo.

Las entrevistas se basaron en una guía semiestructurada que buscaba indagar principalmente qué pensaron y sintieron en distintos momentos del proceso, qué percepciones tienen sobre qué funcionó bien, qué piensan que no funcionó tan bien, cómo respondieron los distintos participantes, cómo fue el proceso de reparación del daño, qué retos encontraron, cómo manejaron los retos, y qué sugerencias tendrían para mejorar el protocolo.

Análisis de datos

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas. Se realizó una codificación híbrida (Miles *et al.* 2014) en la cual algunas de las categorías habían sido definidas previamente al análisis (por ejemplo, emociones, generación de empatía, acciones de reparación de daño, retos y obstáculos, ajustes), mientras que otras se identificaron de manera emergente durante el análisis (por ejemplo, enfoque restaurativo o punitivo; equipo y dedicación de tiempo; otras instituciones).

Resultados

Casos de *bullying*

La mayoría de los entrevistados señaló que no es fácil identificar casos de *bullying* ni diferenciarlos de otras situaciones de agresión. De hecho, varios describieron sucesos que inicialmente consideraron situaciones de *bullying*, pero luego concluyeron que no cumplían con todos los requisitos de la definición. Por ejemplo, uno de los coordinadores describe un caso de agresión repetida, pero no sistemática contra personas específicas:

> [...] en reiteradas ocasiones agrede física y verbalmente a algunos compañeros, pero lo hace con distintos actores en distintos momentos... constantemente molesta a algunas de sus compañeras. Les jala el pelo. Las empuja. Pero no siempre es la misma persona. (coord. secundaria A)

En otros hechos analizados concluyeron que se trataba de situaciones aisladas de agresión y conflicto:

> Esta mañana atendí un caso de un papá que dice que a [su] niño... le hacían *bullying*... todos los días. Y le dije: "Mire, papá, llevo una semana hablando con el niño y con las personas a las que él se refiere y no es *bullying*". (coord. primaria A)

La coordinadora aclara que, de todas maneras, están atendiendo estas situaciones de conflicto que no son *bullying*, pero sin activar el protocolo de acoso escolar. De cualquier manera, todos los entrevistados identificaron y relataron casos de diferentes grados que sí cumplían con la definición de *bullying*. Por ejemplo: i) Un estudiante de 1.° grado de primaria le pega, le pone apodos ofensivos y le dice insultos frecuentemente a un compañero de curso (*bullying* verbal y físico); ii) Una estudiante de 5.º grado molesta y trata de que excluyan a una antigua amiga como retaliación por haber revelado un secreto (*bullying* verbal y relacional); iii) En 7.º grado hacen una encuesta sobre la persona que les cae más mal en el salón y publican en TikTok un video mostrando los resultados de la votación (*bullying* relacional y ciberacoso); iv) A una estudiante de grado 11.° la hacen caer entre varios y se lastima un codo. Otra compañera filmó la caída y la publicó en redes sociales. Unas semanas antes ya la habían hecho caer (*bullying* físico y ciberacoso).

Estos casos de *bullying* fueron identificados de distintas maneras. En algunas ocasiones, los padres o las madres acudieron al colegio para denunciarlos. En otros, fueron los mismos estudiantes quienes denunciaron o contaron lo que vivían en los encuentros de orientación

escolar. Sin embargo, varios de los entrevistados manifestaron estar preocupados porque hay muchas situaciones que no se denuncian o que tardan mucho tiempo, a veces meses, en denunciarse: "Nos hemos dado cuenta que los chinos no reportan" (rector A); y "no sé si sea un tema de miedo hacia el estudiante o de complicidad entre ellos mismos, que muchas veces no mencionan las situaciones que ocurren" (coord. secundaria A).

Algunos están considerando otras opciones de reporte, como permitir que presenten denuncias a través de correos anónimos, aunque consideran que puede ser riesgoso: "Nos preocupa también mucho la cacería de brujas... pero quizás podríamos pilotearlo" (rector A).

Comunicación con padres y madres

En la mayoría de los casos descritos, el primer paso consistió en contactar a los padres para informarles del inicio del proceso. Según los reportes, estas conversaciones han sido difíciles. Por ejemplo, mencionaron que a veces los padres de los que han sido agresores parecían querer justificar a sus hijos: "Los papás [vienen] con una actitud muy a la defensiva. Dicen: 'mi hijo, si le pegó, es por algo'" (coord. convivencia B).

Algunas madres parecían minimizar la gravedad de las situaciones:

> La mamá ratificó que ella sabía que su hija tenía esa cuenta de TikTok, incluso ella la seguía, pero que ella no le veía nada de malo [en] haber hecho eso. Que los niños eran traviesos, que en la edad en que estaban hacían muchas cosas, y que si el tema era tener una cuenta de TikTok, entonces tenía que cancelar el colegio. (coord. primaria A)

> Básicamente, lo que detonó el proceso, a mí me parece que fue muy bobo, fue un tema de un *Chapstick* y que el uno le untó al otro... lo que concluimos era que este niñito, pues, no tenía como unas amistades tan fuertes... pues que, finalmente, sentirse solo era algo difícil [para él]. (madre de primaria B)

En algunos casos, la conversación con los padres de quienes han sido víctimas ha sido particularmente difícil. Incluso una de las conversaciones tuvo que suspenderse por lo alterada que estaba una madre: "Tratamos de calmarle. En un momento, a mí me toca pedirle que se retire de la oficina porque es verdad que estaba... le iba a dar un infarto ahí" (rector A).

Otras madres acuden al colegio esperando una atención inmediata:

> Yo ese día estaba tan afanada que me fui al colegio... Yo necesitaba era hablar ya, y cuando fui a la oficina, ella fue como "Uy, usted no tiene cita"... Pero hay cosas que son de un nivel que es como cuando uno tiene un paciente en cuidado intensivo; no es como "Oiga, pero no pidió la cita". (madre de primaria B)

En cambio, algunos padres parecen no responder de manera ágil a las citaciones: "El papá no se acerca ese mismo día, sino que como a los veinte días se puede acercar. Tiene constantes citaciones en donde trabaja" (rector A).

Otras familias se quejaron de que el colegio se demoró en responder, en darle relevancia al asunto o en comprender lo que realmente estaba ocurriendo:

> Mi opinión yo creo que el colegio no le dio la importancia, ni vio, ni valoró adecuadamente el problema de [mi hijo]... detectaron el síntoma, pero no la causa... es cierto [que mi hijo] se portaba mal. Ahora resulta que es que se portaba mal porque estaba siendo víctima de toda una serie de situaciones de acoso. Y sobre esa parte no hablaba el colegio. (padre de secundaria B)

> Entonces, la sensación que queda es como que pasa algo... puede ser pequeño, pero pues no esperar hasta que se arme, pues la bola, y ya cuando tengo la bola así de grande, entonces venga a ver qué hacemos. (madre de primaria B)

En varios casos, los padres agradecieron haber sido informados al inicio del protocolo, pero se quejaron de que no continuó la comunicación del avance:

> Pues mira, yo sí quisiera tener como una reunión con la psicóloga porque hasta el momento no he tenido como una retroalimentación ni por parte del colegio, ni por parte de psicología. (padre de secundaria B)

> Pero pues, digamos que ahí las cosas fueron, como no sé, yo creo que ahí paró el tema; asumiría que fue así porque no seguimos sabiendo mucho más. (madre primaria B)

Asimismo, quienes lideraron la aplicación del protocolo admitieron que a veces no habían informado sobre el avance o el final del proceso:

> [Una] falla [que] veo yo aquí es que no informamos nada después; no les hemos dicho que ya hicimos las acciones, ni cómo están las cosas ahora. A veces, por la carga, se nos olvida dar *feedback* que podría ser un correo. (coord. convivencia B)

Conversaciones con quienes habían agredido

Las conversaciones individuales con quienes habían agredido buscaban generar preocupación y empatía hacia quienes habían sufrido las agresiones. Según quienes lideraron los procesos, la mayoría de estas conversaciones individuales fueron positivas. A pesar de que al inicio algunos parecían resistir, más adelante en el proceso parecen haber logrado adoptar la perspectiva de las víctimas y empatizar con ellas: "Al inicio, mucha resistencia. Como: 'no quiero hablar, no quiero tener el espacio', pero luego dijo: 'sí, está bien, yo he hecho cosas que están mal y quiero hacer algo distinto'" (coord. convivencia B).

Algunos inicialmente minimizaron la situación, pero luego admitieron que podrían haber afectado a la víctima: "Inicialmente, dijeron: '¡Ay, es una broma, no es para tanto!'. Les explicamos un poco más y dijeron: 'Pues sí, puede que ella realmente se esté sintiendo mal" (coord. convivencia B); y "la verdad, pues no lo había dimensionado, pues que no pensó que eso pudiera llegar hasta ese punto de poder afectar a otras personas" (coord. primaria A).

Algunos estudiantes consideran que era importante tener mayor espacio de diálogo para lograr entender su responsabilidad y los daños causados:

> [...] yo, pues hubiera buscado tener más reuniones.... Nunca como que tuve una oportunidad así para poder como entender lo que estaba sucediendo, pues dar como un análisis, o sea, y un proceso más largo del que hubo. (estudiante secundaria B)

Otros parecen haber empatizado al comprender que habían generado en otros lo que ellos mismos habían sufrido en el pasado:

> [Otro estudiante me dijo]: "Para mí fue duro porque antes de la situación creía que era algo normal. Y después de la situación y con las implicaciones que tuve, me di cuenta primero que fui, que soy un *bully*, ¿sí? Pero me duele más saber que a mí me hacían antes lo mismo con mi aspecto físico y yo hoy me estoy burlando de una compañera por lo mismo". (coord. primaria A)

En otros casos, el apoyo de sus padres durante el proceso parece haber sido muy importante para lograr que los estudiantes tuvieran una reflexión crítica sobre sus propias acciones:

> Su carta de perdón hubiera sido "perdón, X" y ya. Entonces yo dije: "pues profundiza un poco más" [...] Digamos que él era consciente y él sí me dijo "yo sí me reí" y, pues, él sí me dijo: "yo sé que eso estuvo mal". (madre de primaria B)

E incluso, un estudiante parece haber cambiado al ver la reacción de su madre cuando se enteró de lo que había hecho: "[el estudiante decía]: ver la cara de mi mamá decepcionada no tiene ningún otro punto de comparación" (coord. secundaria A).

Según quienes lideraron las conversaciones individuales, quienes habían agredido aceptaron asumir compromisos que parecen reflejar interés en reparar el daño generado: "[se comprometió] a compartir tiempo con él, a hacerle un dibujo y le iba a traer como un regalito, como un chocolate o algo" (coord. convivencia B). No obstante, el coordinador de convivencia del colegio B contó que una estudiante reclamó que no podían obligarla a ser amiga de la compañera a quien estaba agrediendo, a lo cual el coordinador respondió que eso no era lo que se buscaba: "No tienes necesariamente que ser su amiga, pero sí ser una buena compañera" (coord. convivencia B).

Conversaciones con quienes habían sufrido las agresiones

Uno de los objetivos de las conversaciones con quienes han sido víctimas de *bullying* era aclarar cómo quisieran ser reparados. Varios mencionaron querer comprender por qué los habían agredido: "La petición grande durante la reunión es 'saber por qué me trata así, como por qué él no me deja jugar, por qué no me deja participar, por qué me pega'" (coord. convivencia B). Mientras otros dijeron que su única petición era que frenara la agresión: "Ella dijo como 'simplemente quiero que no me pegue, no [quiero que] me den [un] dibujo'" (coord. convivencia B).

Una estudiante manifestó querer recuperar la relación de amistad, pero, al darse cuenta de que no parecía viable, se conformaron con que parara la agresión: "Inicialmente quería volver a ser su amiga, pero dijo como 'pues, si ya eso no es una posibilidad, no, no quiero que haga nada, simplemente que evite los comentarios'" (coord. convivencia B).

De acuerdo con el coordinador de convivencia, al preguntarle a la persona que había sido agredida sobre un posible círculo de diálogo con quienes la habían agredido, respondió que no estaba de acuerdo, y que lo único que quería era que la agresión terminara y que fuera reparada: "Dijo que no, que ella no estaba interesada en tener una reunión ella, que ella quería que eso parara y que se reparara el daño. Ella incluso lo dijo en esas palabras (coord. convivencia B).

Algunas de las conversaciones con quienes han sido víctimas fueron usadas para promover el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a establecer límites de manera asertiva: "Lo que se trabajó fue más como en poner el límite, como asertividad, decir que no, frenarlo. Por su personalidad le cuesta más, necesita más trabajo en poner el límite. Y le ha ido bien con eso" (coord. convivencia B).

Reparación

Reparaciones sin encuentro

En algunos casos, quienes habían agredido a otros ofrecieron disculpas y reparaciones sin reunirse con quien había sufrido las agresiones:

> Se comprometieron a hacer unas cartas, una carta individual y una conjunta, donde el paso era reconocer el error, asumir la responsabilidad y ofrecer la disculpa formal. La que era conjunta, dijo "la veo forzada. Parece que las hubiesen obligado a escribir esto". La que era [individual] la sintió mucho más genuina. (coord. convivencia B)

No se hizo un círculo de diálogo porque la estudiante que había sido víctima había dicho que no quería un encuentro con quienes la habían agredido.

Círculos de diálogo

En los dos colegios que participaron en este estudio se implementaron los *círculos de diálogo*, espacios de encuentro entre quienes habían sido víctimas y quienes habían agredido, liderados usualmente por coordinadores, psicólogos u orientadores escolares. En ambos colegios se señaló que, en otras ocasiones, esos círculos han incluido a otras personas de la comunidad como padres de familia. En general, son espacios muy valorados por las personas entrevistadas: "Los coordinadores han apelado sobre todo a los círculos de diálogo, que tienen un poder tremendo, son muy, muy efectivos también" (psicóloga A).

Los distintos círculos de diálogo contemplaban objetivos centrales distintos: en algunos casos, solamente se ofrecían disculpas y quienes habían agredido se comprometían a detener las agresiones, pero no había una acción explícita de reparación del daño: "Tuvimos el círculo donde hablaron. Se pidieron disculpas, pero no hubo una reparación… hubo el compromiso de no repetición y hasta el momento se ha cumplido. Pero como una acción reparadora como tal, no" (coord. convivencia B). En otros casos, los círculos de diálogo tenían como principal objetivo comprender mejor lo que había ocurrido y por qué había ocurrido: "[…] primer círculo de diálogo entre las estudiantes implicadas, hay un primer trabajo reparativo, que era lo que pedía la estudiante, entender por qué pasó, quería saber por qué pasó esta situación" (coord. secundaria A).

Algunos círculos de diálogo han buscado generar acuerdos de inclusión por solicitud de quien ha sido víctima: "[…] algunos acuerdos particulares de incluir a la estudiante. Que eso era lo que ella quería, ¿no? Como, 'yo me siento reparada siempre y cuando ustedes me incluyan a mí'" (coord. secundaria A). Mientras que otros círculos han representado una oportunidad para que quien ha sido víctima pueda expresar su disposición a perdonar: "[Dijo que quería] 'que vean esto como una situación que ocurrió, pero pues también estoy en disposición de perdonarlo'" (coord. secundaria A).

Una estudiante que ha sido víctima describe que su experiencia en los círculos de diálogo fue cargada emocionalmente y que todos pudieron hablar con confianza y honestidad:

> Cuando fue el primer círculo… estaba muy… o sea, emocionalmente muy mal… Ellos decían que no lo habían hecho con intención, pero… ellos nunca pensaron en cómo yo me sentía. Todos hablamos… [Una] regla [era]… que todos teníamos que hablar. Uno se expresa sobre lo que pasó, sobre lo que siente, y eso… Y mira que [estaban siendo honestos]. (estudiante 11.º A)

Por último, la psicóloga del colegio A resalta especialmente la importancia de mirarse a los ojos en los círculos de diálogo:

> Los círculos tienen como un plus en su efectividad cuando logramos acompañar en que el estudiante reconozca el daño en el otro y pueda disculparse mirándose a los ojos... mirarse a los ojos es un acto muy íntimo, pero muy poderoso. (psicóloga A)

Reparaciones colectivas

Los entrevistados también relataron acciones que buscaban reparar el daño a la comunidad, con base en la idea de que una forma de hacerlo es contribuir a prevenir posibles agresiones en el futuro. Específicamente, mencionaron iniciativas, lideradas por los estudiantes que habían hecho *bullying*, que buscaban mejorar el clima de relaciones en sus grupos y prevenir nuevas situaciones de agresión:

> La idea como producto final de esa intervención es que hagan un mural del no *bullying*, o no del acoso escolar... Esa niña que generó la cuenta es consciente que debe liderar la organización del mural y llevar la reflexión que tuvo con nosotros al grupo de decir, mire, sin querer, sin intención pueden salir lastimados algunas personas. (coord. primaria A)

> Me dijeron "vamos a liderar una actividad para que nos integremos un poco más como promoción... que podamos reconocer la importancia del otro" (coord. secundaria A)

Más recursos para reparación

A pesar de las diferentes estrategias implementadas, algunos de los entrevistados manifestaron la necesidad de contar con más alternativas para promover la reparación del daño:

> He recibido de las profesoras [la inquietud por] falta de recursos para la reparación. A casi todos es 'hazle una carta', 'hazle un dibujo', 'tráele un detalle', pero nos quedamos dando vueltas en esas mismas tres posibilidades de reparación... chévere pensarnos como en un repertorio o en una cajita de posibilidades. (coord. convivencia B)

La psicóloga del colegio A mencionó que con apoyo de la Secretaría Distrital de Educación han recopilado estrategias y ahora buscan que sean más usadas: "Nosotros hicimos un trabajo con esta línea de la Secretaría de Educación, de Justicia Escolar Restaurativa, en la que consolidamos un kit restaurativo, y ese kit tiene una cartilla... Nos falta un montón... vamos en ese camino de consolidarlo" (psicóloga A).

Efectos de la aplicación del protocolo

Percepción positiva del protocolo

En general, la percepción de los entrevistados sobre los resultados del protocolo es muy positiva. Por un lado, varios destacan la importancia de tener una ruta con pasos claros:

> Tener un protocolo, tener una ruta clara. Sí, eso es algo que ha permitido también dar unas tranquilidades tanto a los profes y a las familias como para nosotros mismos... muchas veces enfrentarnos a la incertidumbre o a la confusión al no saber qué hacer, pues es lo que más nos cuesta y saber que existe un protocolo y que yo puedo implementarlo ya es útil. Sí, ya hay una ruta que yo puedo seguir, que sabemos que es funcional, entonces eso me da también tranquilidad. (psicóloga A)

Algunos valoran que el protocolo —especialmente el paso de recoger perspectivas— ayuda a identificar cuándo una situación es *bullying* y cuándo no: "El protocolo es muy claro y obviamente, pues sí, efectivamente me permite determinar si es o no *bullying*" (coord. primaria A); y "recoger perspectivas ayuda mucho" (rector A). También se valora el énfasis restaurativo del protocolo: "Es muy efectivo, busca la reparación y busca la restauración y la reconciliación entre los estudiantes y parte de las premisas de la no repetición de la acción sin daño" (psicóloga A).

Por otro lado, los entrevistados indicaron que el protocolo fue efectivo en lograr detener la agresión en casi todos los casos analizados: "Cuando hemos logrado darle un manejo estratégico trabajando en equipo siguiendo el protocolo, funciona y funciona muy bien" (psicóloga A); "se llegó a realizar los círculos de diálogo y a restaurar la comunicación con ella y con sus compañeros y salió muy bien" (psicóloga A); "[se ha usado] menos veces de las que yo quisiera, pero cuando ha pasado ha tenido un efecto tremendo" (psicóloga A); "sí ha bajado como el nivel de intensidad" (coord. convivencia B); "después de eso, no hemos vuelto a saber nada [de nuevas agresiones]... Eso ya hace como un mes" (coord. convivencia B); "la citamos con la psicóloga para preguntarle cómo iban las cosas. Ella dijo 'no ha vuelto a pasar nada... No he vuelto a recibir ningún comentario'" (coord. convivencia B).

Varios estudiantes entrevistados también aclaran que no han vuelto a ocurrir incidentes como los que sucedían antes: "Ahorita después de Semana Santa... hasta ahorita, pues no ha pasado más inconveniente con el grupo de estudiantes" (estudiante 11.º A). Además, mencionan que están mejor emocionalmente: "Mira que mi estado emocional se ha arreglado demasiado" (estudiante 11.º A).

Algunos entrevistados expresaron que la estrategia de seguimiento 3-2-1 ha sido muy útil (preguntar a los involucrados sobre el estado de la situación tres veces en la semana siguiente a las acciones restaurativas, dos veces en la siguiente semana y una vez en la siguiente). De hecho, han empezado a usarla para otro tipo de situaciones: "El paso final, que es hacer el seguimiento 3-2-1, para garantizar que todo esté bien ha sido muy útil. Entonces no ha funcionado únicamente para *bullying*, sino que ha funcionado para otros casos" (psicóloga A); "el 3-2-1 lo adoptamos como política para todo caso convivencial [de] tipo II[3]. Porque, digamos que la mayoría de las quejas de los papás es que el colegio no está haciendo nada" (rector A).

Por su parte, una de las entrevistadas considera que el protocolo ha sido tan efectivo que incluso debería usarse para casos de conflicto entre docentes: "Y que también haya una apropiación de las prácticas en los adultos... [también] cuando se presentan conflictos entre los mismos profesores" (psicóloga A).

Efectos inesperados y recaídas

En uno de los casos analizados, las agresiones directas terminaron, pero quienes habían agredido parecen haberse alejado a propósito de quien había sido víctima:

> Ella lo que me cuenta es que no ha pasado nada nuevo, que las agresiones cesaron, lo cual es muy positivo. Pero que sigue sintiendo igual un poquito como aislamiento... Los chicos dicen yo prefiero dejar de hablarle para no meterme en más inconvenientes. (rector A)

3 Según el Decreto Reglamentario 1965, son situaciones repetidas y sistemáticas con desbalance de poder como, por ejemplo, las situaciones de acoso escolar o *bullying* (Ministerio de Educación Nacional 2013).

La misma estudiante confirma que siente que está siendo aislada, aunque señala que ese aislamiento le ha traído algunos beneficios académicos y emocionales:

> Pues digamos, ahorita, con los estudiantes que pasa eso, pues no tengo una relación de amistad ni nada. Hay gente que se había alejado de mí. Me servía que se alejaran para que me fuera mejor tanto académicamente [y] a mi estado emocional. (estudiante 11.º A)

En un caso de primaria, volvieron a ocurrir agresiones después de varios días de buena relación. Ante esto, la profesora ha sido más firme y ha procurado separarlos y aumentar la supervisión por parte de los demás profesores:

> Estuvieron bien esa semana, pero luego volvió a pegarle. Y ahí la profesora fue mucho más firme. [Esto] no está permitido... casi que le dijo: "Prométeme que te vas a portar bien". Y ahorita están como tranquilos, pero la posición que tiene la profesora es más de separarlos... Los profes están pendientes, o sea, saben del caso, y están, sí, pues, como pendientes de ver si hay algo que se ha mantenido. (coord. convivencia B)

Por esta razón, quien lideró el proceso mencionó que no tiene claro si en este caso el éxito en la disminución de la agresión se debió a las acciones restaurativas, a las conversaciones firmes que tuvo la profesora, o al aumento de la supervisión al notificar a los demás profesores:

> Informamos a los responsables de curso y enviamos un correo a todos los otros profes... Para mí no es tan claro si esto es porque las acciones reparadoras sirvieron o porque cuando se volvieron las conversaciones serias y los separaron bajó la conducta. Entonces yo creo que [el proceso restaurativo] fue parcialmente exitoso. (coord. convivencia B)

Enfoque restaurativo o punitivo

En la mayoría de los casos analizados, el proceso fue completamente restaurativo, sin ninguna medida disciplinaria. Sin embargo, de manera consistente con el último paso del protocolo, el caso anterior es un ejemplo de cómo el enfoque restaurativo se combinó en otras ocasiones con conversaciones serias sobre la necesidad de que las agresiones debían finalizar: "Fue como una mezcla entre *no blaming approach* [enfoque de no culpabilizar] pero también como serio como 'mira, esta persona está sufriendo e involúcrate, ayudémosla. Pero esto tiene que parar'" (coord. convivencia B).

En otros casos, las acciones disciplinarias no ocurrieron al final, como consecuencia de que la agresión no paró luego de las acciones restaurativas, sino que ocurrieron de manera paralela al mismo tiempo que el proceso restaurativo: "Paralelamente se trabajó con el Manual de Convivencia y los chicos firmaron una carta de compromiso. Los que lo lanzaron, los que propiciaron la idea, firmaron una carta convivencial" (coord. primaria A); "en este caso, sí hubo una medida disciplinaria, hubo un llamado de atención por parte de la dirección pedagógica" (coord. convivencia B).

Algunos consideran que ambas rutas se complementan:

> El hecho de que los dos caminos vayan de la mano mitiga un poquito esa percepción de que no están haciendo nada... las medidas disciplinarias son como "pilas porque le puede llegar a pasar esto y si usted los acumula se va a ir del colegio", mientras que lo restaurativo... ojalá para que este muchacho no siga caminando en el proceso disciplinario. (coordinador convivencia B)

Algunos estudiantes aceptan sin problema las medidas disciplinares recibidas, pero otros testimonios sugieren que las sanciones pueden afectar la confianza afianzada en el proceso restaurativo:

> La matrícula en observación para el chico que la había agredido en dos ocasiones, [para] la chica que toma el video y [para otro] estudiante y el resto cartas de compromiso... digamos que atienden bien al tema de las cartas [y] las matrículas. (coord. secundaria A)

En este testimonio también se da cuenta de este problema:

> Terminamos el círculo, y al día siguiente me tocó llamar a los estudiantes y decirles, "mire, chino, el procedimiento que ha decidido el Comité Escolar de Convivencia es que usted firme una matrícula en observación". Pero el chino, claro, "Como así, ¿profe? Entonces todo lo que hicimos, todo el acto reparativo, ¿en dónde queda?". (coord. secundaria A)

En todo caso, algunos coordinadores admiten que era necesario algún componente punitivo para lograr el compromiso de los estudiantes: "A la larga, si no aparece lo punitivo, la dinámica no hubiera sido la misma" (coord. secundaria A). Y varios padres y madres de familia parecen extrañar respuestas más punitivas: "Y también esa visión tan punitiva... mamás que quieren [que agredan] al otro [que agredió a su hijo/a]" (rector A). Así también se muestra a continuación:

> Todavía existe una perspectiva de que lo restaurativo es muy laxo y que esto no es sanción... también hay mucho en las familias de "quiero sanciones ejemplarizantes, quiero expulsión, quiero [para] el que le hizo esto a mi hijo todo lo peor que te puedas imaginar". (coord. convivencia B)

Incluso algunos profesores extrañan no poder recurrir a medidas más punitivas: "[...] eso no les gusta mucho a las profesoras, dicen como, pero es que ya intentamos hablar muchas veces y dónde está la consecuencia... están esperando como una anotación a la hoja de vida, o una amenaza de suspensión" (coord. convivencia B).

Equipo y dedicación de tiempo

Casi todos los que han liderado procesos restaurativos reconocieron que estos requieren una gran dedicación de tiempo. De hecho, una de las entrevistadas manifestó que le preocupaba que no se hubiera activado el protocolo debido a la cantidad de tiempo que requiere su implementación:

> Es extenso... a veces que sea largo implica [que algunos] no quisieran activar el protocolo porque implica una secuencia de acciones que son largas y que un caso se pueda atender casi que en un mes, un poquito más de un mes. (psicóloga A)

> El tiempo, más allá de ser un problema, [es] limitante. Este colegio solo cuenta con un coordinador de bachillerato y una orientadora, atendiendo una población de 600 estudiantes. (coord. secundaria A)

La gran mayoría de los procesos analizados fueron liderados por un/a coordinador/a y un/a orientador/a o psicólogo/a: "la psicóloga y yo estábamos los dos en esa conversación. Casi siempre o está la psicóloga, o está la psicóloga conmigo" (coord. convivencia B). En algunos casos, otros docentes o la trabajadora social del colegio participan en los procesos: "Ella misma lo sugirió. Ella me dijo 'yo quiero que esté mi profe de educación física'"

(coord. primaria A); "[...] el director de grupo que es cercano, que habla con ellos, que los sensibiliza, que lo ven todos los días. Siento que los procesos se van mucho mejor con ellos" (coord. primaria A).

Hubo casos en los que tuvieron que dividirse las conversaciones individuales y realizarlas en paralelo porque, de lo contrario, hubieran tomado demasiado tiempo: "nos sentamos a hablar uno a uno con los estudiantes. Como eran tantos, eran aproximadamente ocho estudiantes, pues nos los dividimos. Yo tomé tres estudiantes. La trabajadora social tomó tres. La psicóloga tomó otros dos" (coord. secundaria A).

Otras instituciones

Según el decreto reglamentario 1965 de la Ley 1620 (Ministerio de Educación Nacional 2013), las situaciones tipo II, como el acoso escolar, y las tipo III, como las agresiones con armas que constituyen delitos, deben ser reportadas al Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE). Asimismo, la Oficina de Convivencia Escolar de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá espera que estas mismas situaciones sean reportadas en su sistema de alertas. Algunos de los entrevistados manifestaron que todavía existen dudas sobre a quién reportar y preocupaciones sobre la coherencia y la comunicación entre los sistemas: "Se reportó en el sistema de alertas [de la Secretaría de Educación]. La ley dice que uno tiene que reportar en el SIUCE [del Ministerio de Educación] y no en el sistema de alertas. No existe una muy buena comunicación entre el sistema de alerta y SIUCE" (coord. convivencia B).

Una entrevistada también expresó su preocupación en cuanto a que los protocolos de la Secretaría Distrital de Educación parecen mezclar las situaciones de agresión escolar (que corresponderían al tipo I si no son graves y son aisladas) con situaciones de acoso escolar (tipo II de la Ley de Convivencia Escolar):

> Hay un error en la formulación del Protocolo, porque si tú vas a ver el directorio de protocolos en la última versión, que es la quinta, la del año 2023, unieron agresión escolar con *bullying* y pues hay unas confusiones... porque no son cosas iguales. (psicóloga A)

Varios entrevistados también manifestaron su preocupación, pues a veces el reporte de situaciones tipo II ha llevado a la intervención de instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) o la Fiscalía, que, según el Decreto Reglamentario de la Ley de Convivencia Escolar, solamente deberían intervenir en situaciones tipo III:

> Si se presenta una situación de *bullying*, sí o sí, nosotros tenemos que reportarla... y si se identifica una vulneración a los derechos... cuando hay una agresión que atenta contra la integridad del estudiante en su salud mental o en su salud física, debe ser reportado el ICBF. (psicóloga A)

En varios casos, la intervención de otras instituciones ha generado prevenciones y temores en los involucrados, y ha afectado la confianza en el proceso restaurativo: "Cuando yo le digo a la familia que vamos a hacer eso para restablecer la confianza, para restablecer los vínculos, pero que además, tengo que reportarte el ICBF, se cae todo" (psicóloga A); "[...] pero al mismo tiempo también ese afán de estar reportando y denunciando, que, pues, es de ley, hace que se nos enrarezca a nosotros el caso" (rector A).

Los entrevistados fueron muy claros en que siguen las indicaciones de la Ley de Convivencia Escolar y de la Secretaría Distrital de Educación, pero consideran que debe pensarse en cómo prevenir que la confianza, crucial para el proceso restaurativo, sea afectada por el temor que puede generar la intervención de instituciones externas al colegio.

Finalmente, varios entrevistados resaltaron el apoyo que reciben de la Oficina de Convivencia Escolar (OCE): "Ahí se hacen todas las recomendaciones que nos da la OCE, [como que] borren los videos" (rector A); "hace como dos años citaron a unas mesas técnicas de ayuda" (coord. convivencia B). Sin embargo, también mencionaron que a veces no están de acuerdo con las sugerencias y que no siempre hay consistencia en las recomendaciones ofrecidas: "Estamos sujetos a lo que nos diga la OCE, y pueden venir instrucciones distintas para cada caso... si la OCE nos dice que debemos seguir una ruta, seguimos esa ruta, aunque muchas veces no estamos de acuerdo con ella" (psicóloga A).

Discusión y conclusión

La mayor parte de las investigaciones e intervenciones sobre *bullying* se han enfocado en cómo prevenirlo (ver, por ejemplo, Chaux 2012; Gaffney *et al*. 2021; Kärnä *et al.* 2011), lo cual es muy importante dado que el *bullying* sigue siendo muy prevalente y con graves consecuencias para quien lo sufre. Por otro lado, entender cómo manejarlo cuando ya sucede es igualmente importante. A pesar de ello, se han realizado muy pocas investigaciones sobre cómo manejarlo cuando ocurre.

El presente estudio buscó analizar cualitativamente la implementación de un protocolo para el manejo de casos de *bullying* basado en la justicia restaurativa. El protocolo combina aspectos de los dos enfoques más utilizados internacionalmente: la Preocupación Compartida (Pikas 1989, 2002) y las Conversaciones Serias de Olweus (1993). Además, integra explícitamente un enfoque restaurativo: se mantiene la opción de mantener conversaciones serias si las agresiones no se detienen tras las acciones orientadas a reparar el daño.

Los testimonios recogidos muestran que el protocolo ha sido bien recibido en ambos colegios que participaron en el estudio. La gran mayoría reportó que, cuando se implementó el protocolo, los involucrados reflexionaron sobre las consecuencias del *bullying* y se comprometieron a realizar cambios para poner fin a las agresiones. Además, en el único caso recogido en el que las agresiones claramente continuaron después de las acciones restaurativas, la aplicación de conversaciones serias por parte de la profesora y el seguimiento por parte de los demás docentes parecen haber logrado detener la agresión completamente.

El estudio también identificó retos que es importante considerar. En primer lugar, la mayoría de quienes lo implementaron manifestó que el protocolo requiere demasiado tiempo. En casi todos los casos, la implementación tomó varias semanas e involucró a varios profesionales del colegio. Es importante explorar formas de simplificar los pasos del protocolo si se quiere escalar su aplicación.

En segundo lugar, existe una tensión sobre cómo abordar casos de *bullying*: entre un enfoque punitivo, que impone advertencias y posibles sanciones, y un enfoque restaurativo, que busca reparar el daño sin acusar ni culpabilizar. Garandeau *et al*. (2014) encontraron que ambos enfoques —Preocupación Compartida (Pikas 1989, 2002) y Conversaciones Serias (Olweus 1993)— son efectivos para detener el *bullying*. Sin embargo, ambos tienen limitaciones y no hemos encontrado estudios previos, ni cualitativos ni cuantitativos, que analicen posibles combinaciones, a pesar de que los enfoques restaurativos y punitivos

no son necesariamente incompatibles (Zehr 2005). Esta combinación parece necesaria para el manejo de casos de *bullying*, especialmente si el proceso restaurativo no logra detener la agresión.

El protocolo evaluado aquí propone una relación secuencial: primero restaurativo y luego punitivo basado en conversaciones serias si acaso lo restaurativo no funciona. Como se mencionó, uno de los casos analizados siguió esa secuencia y el efecto fue positivo. En cambio, en otros casos, el enfoque restaurativo ocurrió en paralelo con un proceso punitivo, lo cual parece haber afectado la confianza de los participantes. En cualquier caso, se requieren más investigaciones para evaluar la efectividad de posibles combinaciones entre lo punitivo y lo restaurativo. Esta evidencia también es importante para tener respuestas más informadas frente a miembros de la comunidad educativa, especialmente padres de familia, que parecen percibir que el enfoque restaurativo promueve la impunidad y esperan que los colegios tomen medidas más punitivas.

Un tercer reto es la participación de instituciones externas al colegio en el proceso. En principio, de acuerdo con la legislación colombiana, las situaciones de acoso escolar deben ser reportadas oficialmente, pero gestionadas directamente por los colegios. Sin embargo, en varias ocasiones el reporte (al sistema SIUCE o a la Secretaría Distrital de Educación) llevó a la intervención de instituciones como el ICBF. En estos casos, el temor a medidas que muchos en la comunidad educativa asocian con estas instituciones —por ejemplo, la pérdida de la custodia de los hijos— llevó a que las familias y los niños dejaran de colaborar en el proceso restaurativo. A pesar de que el Decreto Reglamentario 1965 de 2013 aclaró que instituciones como el ICBF deben participar en el manejo de situaciones que implican delitos (tipo III), pero no en situaciones de acoso escolar (tipo II), en la práctica esta diferenciación no parece estar ocurriendo.

Un cuarto reto ha sido la comunicación con los padres de familia. Uno de los principales ajustes de este protocolo frente al de Preocupación Compartida de Pikas (2002) tiene que ver, justamente, con el involucramiento de los padres de familia. Sin embargo, algunos padres se quejaron de que solo hubo comunicación al inicio del proceso. En varios casos, los encargados del proceso no comunicaron los avances ni si el proceso había concluido con éxito. Parece crucial incluir explícitamente en el protocolo momentos en los que debería comunicarse con los padres, aunque sea muy brevemente. Además, algunos entrevistados sugirieron explorar la posibilidad de un tablero electrónico que permita a cualquier padre consultar, en cualquier momento, en qué fase del proceso se encuentra el proceso.

Finalmente, un quinto reto tiene que ver con el limitado repertorio de alternativas de reparación. Algunos entrevistados mencionaron que quisieran contar con más opciones de reparación que no fueran solo una carta, un dibujo o un regalo. Además, algunos de los procesos se limitaban a disculpas. Aunque ofrecer disculpas es un paso importante, la reparación de daños puede ser más amplia. En particular, además de reparar el daño causado directamente a la víctima de agresiones, también es posible contribuir a reparar el daño en la comunidad afectada, por ejemplo, al ayudar a que este tipo de situaciones no vuelva a ocurrir. Algunas de las acciones de reparación descritas buscaban precisamente esa reparación, por ejemplo, mediante la elaboración de murales contra el *bullying* o la realización de actividades de clase para promover la integración; ambas actividades fueron lideradas por quienes habían generado las agresiones. Este tipo de iniciativas tiene un gran potencial, no solo para quienes las reciben, sino especialmente para quienes las lideran. En cualquier caso, se podría explorar más a fondo el potencial transformador de las reparaciones dirigidas a la comunidad.

El estudio tiene varias limitaciones que es importante considerar: por un lado, fue realizado en solamente dos colegios de Bogotá con características particulares. Bogotá es una ciudad que ha priorizado durante años la educación ciudadana y socioemocional, así como las prácticas restaurativas. Además, ambos colegios han implementado de manera sostenida proyectos muy estructurados para la convivencia y el desarrollo socioemocional. Es muy probable que los retos de implementación del protocolo sean sustancialmente mayores en colegios en los que el enfoque restaurativo sea novedoso, especialmente dado que en Colombia el enfoque predominante de la justicia ha sido retributivo.

Por otro lado, la investigación se basó exclusivamente en casos recientes de aplicación del protocolo. Este factor reduce los posibles sesgos de memoria y permite la recolección de muchos más detalles, pero llevó a que fueran pocos los casos analizados. Además, aunque en algunos casos se recogieron perspectivas de distintos involucrados, en la mayoría de los casos prevaleció la de quienes lideraron la aplicación del protocolo. Esto implica riesgos de deseabilidad social, especialmente si se tiene en cuenta que varias entrevistas fueron realizadas directamente por el primer autor, quien también lideró el diseño del protocolo. A pesar de que las entrevistas fueron muy detalladas, no se puede descartar que algunos entrevistados hayan querido proyectar una imagen positiva del protocolo o de su labor al implementarlo. Por otro lado, otra limitación del estudio tiene que ver con que no se llevó a cabo una evaluación formal de la consistencia entre codificadores a pesar de que las codificaciones fueron realizadas por dos investigadores.

A pesar de las limitaciones, este estudio representa un avance en un área muy relevante socialmente, pero con muy pocas investigaciones. El estudio también abre diversos caminos para seguir avanzando. Por ejemplo, futuras investigaciones podrían ensayar y comparar distintas formas de complementar los enfoques restaurativos o punitivos. Además, podrían contrastar la implementación y los resultados de los protocolos entre distintas edades, dado que el presente estudio no contó con suficientes casos para analizar dichas diferencias. Incluso podría evaluarse la implementación de protocolos similares para el manejo de casos en la educación superior. También se podrían ensayar innovaciones a partir de sistemas de seguimiento de los pasos del proceso, que los padres de los involucrados o las guías puedan consultar, con pasos específicos para agilizar las conversaciones individuales con los involucrados. Asimismo, parece importante evaluar la aplicación del protocolo en contextos en los que el enfoque restaurativo sea novedoso.

La Ley de Convivencia Escolar y su Decreto Reglamentario establecen que todos los colegios públicos y privados de Colombia deben contar con un protocolo para el manejo de casos de acoso escolar. Más de diez años después, esta es la primera investigación que conocemos sobre la implementación de un protocolo diseñado para el manejo de estos casos. El resultado es lo suficientemente positivo como para que muchos colegios decidan implementar este o alguna adaptación. La evidencia recogida sugiere que este tipo de protocolos no solo ayuda a detener el *bullying*, sino que lo hace al fomentar la empatía y el compromiso con la reparación de los daños, habilidades cruciales para la convivencia pacífica.

Referencias

1. Chaux, Enrique. 2012. *Educación, convivencia y agresión escolar.* Bogotá: Ediciones Uniandes; Taurus Santillana.
2. Chaux, Enrique, Madeleine Barrera, Andrés Molano, Ana María Velásquez, Melisa Castellanos, María Paula Chaparro y Andrea Bustamante. 2017. "Classrooms in Peace within Violent Contexts: Field Evaluation of Aulas en Paz in Colombia". *Prevention Science* 18 (7): 828-838. https://doi.org/10.1007/s11121-017-0754-8
3. Chaux, Enrique y Verónica Cure. 2026. "Protocolo para el manejo de casos de acoso escolar". Departamento de Psicología, Universidad de los Andes, Colombia. https://cienciassociales.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/2026/05/protocolo-para-el-manejo-de-casos-de-acoso-escolar-bullying-url.pdf
4. Congreso de la República de Colombia. 2013. "Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar". *Diario Oficial* 48.733. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287
5. Educapaz. 2024. *Informe evaluativo Justa-mente 2024.* Bogotá: Alianza Educapaz; JEP.
6. Gaffney, Hannah, David P. Farrington y Maria M. Ttofi. 2021. "Effectiveness of School-Based Programs to Reduce Bullying Perpetration and Victimization: An Updated Systematic Review and Meta-Analysis". *Campbell Systematic Reviews* 17: e1143. https://doi.org/10.1002/cl2.1143
7. Garandeau, Claire F., Eija Poskiparta y Christina Salmivalli. 2014. "Tackling Acute Cases of School Bullying in the KiVa Anti-Bullying Program: A Comparison of Two Approaches". *Journal of Abnormal Child Psychology* 42: 981-991. https://doi.org/10.1007/s10802-014-9861-1
8. Hawkins, D. Lynn, Debra J. Pepler y Wendy M. Craig. 2001. "Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying". *Social Development* 10: 512-527.
9. Hopkins, Belinda. 2002. "Restorative Justice in Schools". *Support for Learning* 17: 144-149.
10. Jiménez, Manuela, Melisa Castellanos y Enrique Chaux. 2009. "Manejo de casos de intimidación escolar: el método de preocupación compartida". *Pensamiento Psicológico* 1: 34-46. https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/144
11. Kärnä, Antti, Markku Voeten, Todd D. Little, Eija Poskiparta, Arja Kaljonen y Christina Salmivalli. 2011. "A Large-Scale Evaluation of the KiVa Anti-Bullying Program: Grades 4-6". *Child Development* 82: 311-330. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x
12. Mas-Expósito, Laia, Virginia Krieger, Juan Antonio Amador-Campos, Rocío Casañas y Lluís Lalucat-Jo. 2022. "Pocket Restorative Practice Approaches to Foster Peer-Based Relationships and Positive Development in Schools". *Education Sciences* 12 (12): 880. https://doi.org/10.3390/educsci12120880
13. Miles, Matthew B., A. Michael Huberman y Johnny Saldaña. 2014. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 3ra ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
14. Ministerio de Educación Nacional. 2013. "Decreto 1965 de 2013. Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar". *Diario Oficial* 48.910. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537
15. Monroy Sastoque, Paula Andrea. 2021. "Justicia escolar restaurativa como estrategia para la transformación de la convivencia escolar en Colombia". Tesis de maestría en Psicología, Universidad de los Andes, Colombia. https://doi.org/10.57784/1992/54036
16. O'Connell, Paul, Debra Pepler y Wendy Craig. 1999. "Peer Involvement in Bullying: Insights and Challenges for Intervention". *Journal of Adolescence* 22: 437-452. https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238
17. Olweus, Dan. 1993. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
18. Pikas, Anatol. 1989. "The Common Concern Method for the Treatment of Mobbing". En *Bullying: An International Perspective*, editado por Erling Roland y Erling Munthe, 91-104. Londres: David Fulton.
19. Pikas, Anatol. 2002. "New Developments of the Shared Concern Method". *School Psychology International* 23: 307-326. https://doi.org/10.1177/0143034302023003234
20. Salmivalli, Christina. 2010. "Bullying and the Peer Group: A Review". *Aggression and Violent Behavior* 15: 112-120. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007
21. Secretaría de Educación del Distrito. 2023. *Justicia escolar restaurativa: orientaciones pedagógicas para la convivencia escolar.* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
22. Secretaría de Educación del Distrito. 2026. *Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.* Versión 6.0. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
23. Suárez, Omar David. 2019. "Perdón, reconciliación y reparación: evaluación formativa de una iniciativa en el contexto escolar". Tesis de maestría en Construcción de Paz, Universidad de los Andes, Colombia. https://doi.org/10.57784/1992/44153
24. Vélez, Gabriel, Madeline Hahn, Holly Recchia y Cecilia Wainryb. 2020. "Rethinking Responses to Youth Rebellion: Recent Growth and Development of Restorative Practices in Schools". *Current Opinion in Psychology* 35: 36-40. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.02.011
25. Zehr, Howard. 2005. *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Intercourse, PA: Good Books.

Enrique Chaux

Profesor Titular en el Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes de Bogotá, Colombia. Tiene un Doctorado en Educación de la Universidad de Harvard. Lideró el equipo que construyó los Estándares de Competencias Ciudadanas para Colombia. Ha liderado diversas investigaciones relacionadas con agresión, *bullying*, ciberacoso, conflictos, violencia escolar, competencias ciudadanas, educación para la convivencia, educación para la paz, justicia restaurativa y empatía por los demás animales. Lideró el diseño, adaptación y evaluación de los programas Aulas en Paz y Ciberhéroes. Ha asesorado el diseño de políticas públicas en temas de convivencia escolar, competencias ciudadanas y educación para la paz. Ha sido finalista para el premio a los mejores líderes de Colombia. https://orcid.org/0000-0003-3786-7129 | echaux@uniandes.edu.co

María Paula Benavides-Sarmiento

Psicóloga y licenciada en educación infantil de la Universidad de los Andes con grados *Summa Cum Laude* y *Magna Cum Laude*, respectivamente. Es estudiante de la Maestría en Educación en la Universidad de los Andes. Actualmente labora en una institución como coordinadora académica de la sección de Preescolar, transformando las prácticas y el currículo de la sección. mp.benavides@uniandes.edu.co