Mònica Albertí
Montserrat Pedrol

# El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla

Recepción: 05-10-2017 / Aceptación: 26-10-2017

Resumen

El objetivo del artículo es dar a conocer el enfoque restaurativo y poner de relieve cómo da respuesta a las necesidades relacionales y de convivencia de la comunidad escolar de hoy. Por ello se ofrece una concreción teórica y práctica, tanto a nivel proactivo, para construir comunidad, como a nivel reactivo, para dar respuesta a situaciones de conflicto. Se identifican las necesidades en cuanto a la convivencia y se expone como las aportaciones del enfoque están relacionadas con la superación del castigo para la gestión del conflicto y la necesaria alfabetización emocional y comunicacional que esto conlleva para la gestión de las relaciones, por tanto, con el salto de paradigma y la humanización. Finalmente, definimos brevemente sus prácticas y exponemos ejemplos para su implementación.

**Palabras clave**
Conflicto, Escuela, Enfoque restaurativo, Innovación

## L'enfocament restauratiu en l'àmbit educatiu. Quan innovar l'escola és humanitzar-la

*L'objectiu de l'article és donar a conèixer l'enfocament restauratiu i posar de relleu com dóna resposta a les necessitats relacionals i de convivència de la comunitat escolar d'avui. Per això s'hi ofereix una concreció teòrica i pràctica, tant a nivell proactiu, per construir comunitat, com a nivell reactiu, per donar resposta a situacions de conflicte. S'identifiquen les necessitats pel que fa a la convivència i s'exposa com les aportacions de l'enfocament estan relacionades amb la superació del càstig per a la gestió del conflicte i la necessària alfabetització emocional i comunicacional que això comporta per a la gestió de les relacions, per tant, amb el salt de paradigma i la humanització. Finalment, definim breument les seves pràctiques i n'exposem exemples per a la seva implementació.*

*Paraules clau*
*Conflicte, Escola, Enfocament restauratiu, Innovació*

## The Restorative Approach in the Educational Sphere. When innovation in schooling humanizes schooling

*The objective of the article is to describe the restorative approach and highlight how it responds to the relational and coexistential needs of the school community today. To this end it puts forward a theoretical and practical concretion, both at the proactive level of building a community and at the reactive level of responding to situations of conflict. The conditions required for coexistence are identified, together with the benefits of the approach, in relation to moving on from punishment to arrive at effective management of conflict and the necessary emotional and communicational literacy that this entails for the management of relations, with the associated change of paradigm and humanization. Finally, we briefly outline the restorative approach in practice and present examples for its implementation.*

*Keywords*
*Conflict, School, Restorative approach, Innovation*

**Cómo citar este artículo:**

Albertí i Cortés, M.; Pedrol Llirinós, M.
El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla.
*Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 47-72

CC BY NC

ISSN 2339-6954

*Hemos aprendido a volar como los pájaros,*
*a nadar como los peces,*
*pero no hemos aprendido a vivir como humanos.*

Martin Luther King

## Introducción

Actualmente, las voces de expertos, asociaciones, instituciones, etc., que proclaman la necesidad de cambio en el ámbito escolar son muchas. Todas ponen en evidencia la obsolescencia del modelo de enseñanza transmisor y unilateral (Robinson 2015 y 2015a, UNESCO, 2015, entre otros). En la escuela, hoy, es difícil dar respuesta a las necesidades formativas de niños y jóvenes desde modelos pedagógicos y relacionales postindustriales (Albertí, 2016).

Específicamente, el último informe de la UNESCO, *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015), que actualiza el conocido Informe Delors (Delors *et al.,* 1996), propone y recupera el enfoque humanista de la educación que va más allá del papel utilitario en el desarrollo económico que se le otorga dentro del sistema capitalista y que es lo que centra la mayoría de políticas educativas de hoy en día. Por eso la cita inicial, no hemos aprendido, todavía, como ya decía Martin Luther King, a vivir como humanos.

En general, el informe (UNESCO, 2015) remarca la urgencia de potenciar la dimensión ética del aprendizaje y la necesidad de establecer relaciones significativas, justamente todo lo que no pueden ofrecer las nuevas tecnologías. La revolución tecnológica podría cuestionar la necesidad del maestro, pero, por el contrario, actualmente, resulta evidente que la figura del educador es esencial para el aprendizaje social y el desarrollo de la dimensión ética de las competencias. Es evidente, pues, que la formación de los profesionales sobre estas competencias es algo prioritario, ya que tal y como dice Tawil (2015) los educadores deben aprender aquellas competencias que luego deberán poder desarrollar en los educandos.

La dimensión ética, humanista y relacional fundamenta también el paradigma restaurativo

La dimensión ética, humanista y relacional fundamenta también el paradigma restaurativo. El Enfoque Restaurativo (en adelante, ER) se nos presenta en consonancia con las propuestas del informe de la UNESCO (2015) comentadas. Nos parece adecuado, pues, concretar las características de este enfoque y vincularlas a las necesidades de la escuela de hoy en cuanto a la gestión de la convivencia.

Los resultados obtenidos por el ER aplicados en centros docentes de otros países avalan esta idea. Según diferentes evaluaciones, el ER disminuye la ratio de expulsiones, crea un clima más calmado y tranquilo, favorece la

gestión positiva de relaciones y conflictos cotidianos y de conflictos más graves, como la resolución de casos de bullying (Barnet, 2008; Buckley y Maxwell, 2007; Lloyd, Mulhern y Gardner, 2008; Sherman y Strang, 2007, entre otros).

El ER en el ámbito escolar es incipiente en Cataluña y España. De hecho, actualmente, sólo nos consta una experiencia en las Islas Baleares (Instituto para la Convivencia y Éxito Educativo, 2013). Si bien es cierto que en los últimos años se empiezan a realizar aproximaciones y formaciones promovidas por diferentes centros, como por ejemplo el Instituto de Ciencias de la Educación de la UB, y artículos e investigaciones (Rul·lan, 2011; Albertí y Boqué, 2015).

En la ola de innovación educativa que vive nuestro país y a raíz de la necesidad que tienen las escuelas y los institutos de concretar un proyecto de convivencia (Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo) o la promoción de programas en contra del bullying, Resolución ENS/881/2017, de 10 de abril, resulta interesante plantearse la idoneidad de desplegar el ER de forma más mayoritaria.

## ¿Dónde estamos? Necesidades en relación con la convivencia en el ámbito educativo

Los objetivos prioritarios del sistema educativo catalán son el éxito escolar y la excelencia educativa, mediante el desarrollo máximo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos como principio fundamentador de la equidad y garantía, a la vez, de la cohesión social (tal y como se explica en los documentos para la organización y la gestión de los centros y donde se determinan los objetivos prioritarios del sistema educativo y del proyecto educativo de centro del 22 de junio de 2017).

La Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (artículo 91) establece que todos los centros vinculados al Servicio de Educación de Cataluña deben disponer de un proyecto educativo y recoger los principios rectores del sistema educativo que establecen en el artículo 2 de la citada Ley. Además, los centros de titularidad pública deben incluir los principios específicos que se establecen en el artículo 93 de la Ley 12/2009. El proyecto educativo, que es la máxima expresión de la autonomía de los centros, recoge la identidad del centro, explicita los objetivos, orienta y da sentido con el fin de que los alumnos alcancen las competencias básicas y el máximo aprovechamiento educativo, de acuerdo con el marco proporcionado por el Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos, que sitúa la toma de decisiones en el ámbito del centro para fortalecer la institución escolar y el liderazgo educativo.

Teniendo en cuenta estos objetivos, los centros educativos, siguiendo el principio de la escuela inclusiva que garantiza la equidad y de acuerdo con sus características, deben concretar actuaciones concretas que se recogieron en el documento "Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar" presentado por la Conselleria d'Ensenyament el 28 de junio de 2012. En este documento el Departament d'Ensenyament, de acuerdo con los principios y objetivos establecidos en la Ley de Educación de Cataluña (Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación), asume la planificación, implementación y evaluación de diferentes estrategias orientadas a la mejora de los resultados académicos y a reducir el fracaso escolar.

Según este documento, la convivencia tiene un papel fundamental, concretamente:

- Los centros tienen autonomía para la elaboración y difusión de orientaciones y recursos con la participación de toda la comunidad educativa con la finalidad de elaborar un proyecto de convivencia que mejore el clima del centro y favorezca la resolución positiva de los conflictos.

- Relacionado con el entorno, el documento hace énfasis en impulsar y dinamizar proyectos de convivencia de ámbito local y protocolos de actuaciones de ámbito comunitario (p. 31).

Por otra parte, el artículo 30.2 de la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, expone que todos los miembros de la comunidad escolar tienen el derecho a convivir en un buen clima escolar y el deber de facilitarlo con su actitud y conducta en todo momento y en todos los ámbitos de la actividad del centro.

Todos los centros deben elaborar un plan de convivencia en el marco de su Proyecto Educativo de Centro

En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación, establece que todos los centros deben elaborar un plan de convivencia en el marco de su Proyecto Educativo de Centro.

Además, este año, la Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, por la que se establece la elaboración y la implementación de este proyecto de convivencia, determina que se debe implementar en un plazo máximo de tres años a partir de la fecha de publicación.

El Proyecto de Convivencia debe recoger las medidas de promoción de convivencia, los mecanismos para la resolución pacífica de los conflictos, especialmente la mediación, así como las medidas y actuaciones de intervención educativa aplicadas en caso de incumplimiento de las normas de organización y funcionamiento del centro y de acuerdo con la normativa vigente. El proyecto de convivencia refleja las acciones que los centros educativos desarrollan para capacitar a todo el alumnado y al resto de la comunidad escolar para la convivencia y la gestión positiva de los conflictos.

Los objetivos del Proyecto de Convivencia (apartado 3 del Anexo de la Resolución) son los siguientes:

- Asegurar y garantizar la participación, la implicación y el compromiso de toda la comunidad escolar.
- Ayudar a cada alumno a relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo.
- Potenciar la equidad y el respeto a la diversidad de los alumnos en un marco de valores compartidos.
- Fomentar la mediación escolar y la cultura del diálogo como herramienta básica en la gestión del conflicto.
- Fomentar la cultura de la paz y la no-violencia junto con los valores que hacen posible preservar y enriquecer la vida de todas las personas.

Las acciones que se proponen deben abordarse desde tres niveles: valores y actitudes, resolución de conflictos y marco organizativo, y deben ir dirigidas a mejorar la convivencia en tres ámbitos diferentes: aula, centro y entorno.

Las acciones deben ir dirigidas a mejorar la convivencia en tres ámbitos diferentes: aula, centro y entorno

Vemos, pues, que la apuesta por la mejora de la convivencia es un reto y también una necesidad puesta de manifiesto por el Departament d'Ensenyament. Aspectos como la inclusión, la democratización de las escuelas y la necesidad de implicar a todos los sectores de la comunidad educativa escolar con el fomento de la prevención y dando a los alumnos un mayor protagonismo en la detección y ayuda entre iguales, justifica, por ejemplo, la creación de un programa de innovación educativa #aquiproubullying de prevención, detección e intervención frente al acoso entre iguales que se concreta en la Resolución ENS/881/2017, de 10 de abril.

Todo lo expuesto hasta ahora pone en evidencia que la convivencia en los centros toma significación en nuestro sistema educativo, ahora bien, ya lo sabemos, una cosa son los papeles, la regulación, las normativas y otra cosa es la realidad. Hay que preguntarse cómo se concretan estas nuevas propuestas en los centros y cuáles son las herramientas y los recursos de que disponen las escuelas e institutos para viabilizar los cambios y fundamentar un Proyecto de Convivencia con un nuevo modelo relacional que promociona el diálogo, la responsabilización, la participación y la reparación en lugar del castigo.

Coincidimos con Hopkins (2009), Vaandering (2013), Albertí (2016a), entre otros, cuando afirman que sin una buena formación, sin la alfabetización relacional y emocional necesaria, sin un conocimiento por parte de los docentes o educadores y de toda la comunidad educativa (familias, personal de administración y servicios, alumnos, monitores, etc.) de nuevas estrategias y prácticas y sin el desarrollo de las competencias necesarias –que faciliten abordar de una forma diferente las problemáticas actuales– no se podrá dar respuesta a los objetivos marcados.

Es importante estar muy atentos porque tenemos el peligro de llamar diferente a lo que hacíamos siempre y seguir funcionando del mismo modo o con patrones antiguos y obsoletos, pero con un nombre diferente. Tal y como dicen el Síndic de Greuges (2006) y Carrasco *et al.* (2010), a pesar de la implementación de la mediación en el ámbito escolar (recordemos que la mediación se reguló en Cataluña en el Reglamento de Derechos y Deberes de 2006, pero se estaba desarrollando en los centros desde finales de la década de los noventa del siglo pasado), las escuelas en nuestro país, de forma mayoritaria, siguen funcionando desde el modelo punitivo. Aunque existen evidencias de que el castigo no funciona (MEC, 2010; Kohn, 2006).

Estamos de acuerdo con Alzate (2010), Boqué (2003), Torrego (2006) y Ortega (2000) cuando dicen que la clave de la transformación radica en el cambio de mentalidad, el cambio de sistema y el cambio de estructuras. Lo que se plantea, por lo tanto, es un salto paradigmático, pasar del control de los otros (los alumnos) a la gestión de las relaciones. Como dice Vaandering (2013), en el esfuerzo de transformar las escuelas en instituciones basadas en la norma a instituciones basadas en las relaciones a través de la justicia restaurativa (la mediación es una práctica restaurativa), el sistema rígido, hierático, jerárquico y autoritario de la escuela que busca actitud de obediencia y conformidad debe ser confrontado.

Fomentar la mediación, y otras prácticas restaurativas, no tiene que ver sólo con implementarlas, tiene que ver con este cambio paradigmático, de hecho sin este cambio no tiene sentido (Hopkins, 2009). Por lo tanto, se deben tener claras las resistencias que nos encontraremos, por un lado, resistencias al cambio en sí mismo y, por otro, resistencias al abandono del castigo (Albertí y Boqué, 2015) y no sólo de los profesionales y las profesionales, sino también, de las instituciones escolares, de la Administración y de las familias, entre otros.

Ahora bien, Cataluña está en un momento de cambio, a todos los niveles, político, social y, también, educativo. Si a toda la normativa desplegada por el Departament d'Ensenyament le añadimos los movimientos pedagógicos de siempre (Rosa Sensat, Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica) y propuestas más actuales (Escola nova 21, Ara és demà, entre otras) desde las que se propone la revisión –en positivo– y la actualización de nuestro sistema educativo, nos parece que se construye un marco idóneo para el encaje del ER, del salto de paradigma y de la innovación entendida como humanización.

El ER plantea la superación del modelo punitivo para la gestión del conflicto

El ER plantea la superación del modelo punitivo para la gestión del conflicto, pero también la gestión de las relaciones de manera más horizontal, democrática y participativa. Así, un enfoque que nace como reactivo se desarrolla de forma proactiva, en el sentido que busca generar las condiciones adecuadas para crear un clima de aprendizaje positivo o entornos amables, como dice Vilar (2008), donde todos y todas las integrantes de la comuni-

dad educativa pueden desarrollar al máximo sus potencialidades y al mismo tiempo crecer como personas. Así da respuesta a la humanización de la escuela, o de cualquier entorno educativo, o mejor dicho de cualquier entorno; ¿O a caso no todos los entornos son educativos?

Del mismo modo que desarrollamos metodologías, estrategias y sistemas de evaluación innovadores y actualizados, nos parece adecuado plantear la necesidad de garantizar que estas –las metodologías– incorporen elementos clave para cohesionar grupos, para trabajar la resolución y la autogestión de los conflictos y para el desarrollo de la persona, e ir más allá de la mediación y de las medidas educativas correctoras que los centros aplican en el caso de no cumplir con la normativa establecida. La apuesta por la convivencia implica integrarla como una parte del aprendizaje significativo de nuestros alumnos. Las prácticas restaurativas dan herramientas y desarrollan competencias relacionales en todos los integrantes de la comunidad educativa, lo que tiene un impacto en la cohesión social y la gestión positiva y pacífica de las relaciones y los conflictos.

Exponemos a continuación las características del ER entendiendo que puede dar respuesta a esta necesidad de cambio y a lo que se plantea a nivel de convivencia desde la LEC y las normativas vigentes y también para la elaboración del proyecto de convivencia.

## La justicia restaurativa: origen, antecedentes y paso del ámbito penal al ámbito escolar

El enfoque restaurativo en el ámbito escolar se transfiere desde el ámbito penal juvenil y los programas de mediación víctimas-ofensores (en adelante, mediación V-O). Mayoritariamente se señalan cuatro acontecimientos clave como origen del movimiento (Hopkins, 2004; Masters, 2004; Zehr, 1990, entre otros). El primero, la mediación V-O, que se realizó en 1974 en Ontario (Canadá), donde se propuso a un juez que dos jóvenes de 18 y 19 años, que habían vandalizado 22 propiedades, se reunieran con las víctimas para hacer las paces y reparar los daños. Los jóvenes visitaron a cada una de las víctimas y, en su mayoría, el caso se resolvió con la reparación de los daños. El segundo, la reforma del sistema judicial juvenil neozelandés con la Ley *Children, Young Persons and Their Families* de 1989. Esta ley reformó el sistema judicial juvenil neozelandés con el abandono del modelo punitivo para dar un lugar prioritario a la justicia restaurativa con la implementación del *Family Group Conferencig* (Guardiola *et al.,* 2011), un tipo de práctica restaurativa que incluye a los protagonistas principales pero también a sus familias, especialmente la del ofensor, y a miembros de la comunidad. El tercero, la transferencia del FGC neozelandés a Australia, por parte de Terry O'Connell[1], sargento de policía de la *New South Wales Police* en Wagga

El enfoque restaurativo en el ámbito escolar se transfiere desde el ámbito penal juvenil y los programas de mediación víctimas-ofensores

Wagga, que en 1990 desarrolló el modelo, posteriormente conocido como "Modelo Wagga Wagga" o "modelo guión". El cuarto y último evento que detalla Masters (2004) se sitúa en Canadá, donde las *First Nation Communitties,* especialmente en Yukon, desarrollan los *Sentencing Circles.* Estos círculos involucran a la comunidad para la toma de decisiones en relación con jóvenes ofensores.

Estos cuatro eventos clave tienen los siguientes elementos en común: dan la oportunidad a todas las partes de contar su historia, de clarificar los hechos, promocionan la comprensión mutua y el desarrollo de la empatía. Dan respuesta a una serie de preguntas que se puede hacer la víctima y que probablemente no tienen respuesta en procesos de justicia ordinarios o retributivos (¿por qué yo?; ¿he hecho algo para merecer esto?; ¿pasará otra vez, se repetirá?). Y, en último lugar, dan la oportunidad para que se reconozca que todos los afectados tienen necesidades que deben ser satisfechas, y devuelven el conflicto a las partes (Christie, 1977), así las prácticas ofrecen la oportunidad a los ofensores de reparar y ganarse su regreso a la comunidad, y quizá también de ser perdonados, no sólo por la comunidad sino también por ellos mismos (Hopkins, 2004; Albertí, 2016a).

A nivel teórico y conceptual la justicia restaurativa se va concretando a partir de muchas influencias, teorías y movimientos sociales, la criminología, la sociología, la psicología, etc. Cabe destacar las aportaciones de Christie (1977), que pone de manifiesto el papel marginal de las víctimas en el proceso judicial ordinario y la necesidad de devolver la gestión del conflicto a los protagonistas del mismo, la teoría de la vergüenza reintegradora (Braithwaite, 1989) o mejor dicho de la gestión de la vergüenza (Braithwaite, Ahmed y Braithwaite, 2006).

No se entiende la implementación del enfoque sin promover un cambio de sistema

Un momento clave en el desarrollo del paradigma es la publicación del libro *Changing Lenses* de Howard Zehr (1990), ya que ofrece una concreción teórica, unos principios, unos valores y unos objetivos concretos para la justicia restaurativa en contraposición a la justicia retributiva. La justicia restaurativa entiende el delito como una forma de conflicto en la medida en que hace nacer un vínculo negativo entre la víctima y el ofensor, por eso se centra en la reparación del daño y las relaciones. Así, las preguntas que se plantean desde un modelo de justicia restaurativo cambian. En lugar de preguntar: ¿qué norma se ha infringido?, ¿quién debe ser culpado?, ¿cómo hay que castigar?, las preguntas se centran en la búsqueda de una respuesta reparadora y responsabilizadora y el propio autor las concreta de la siguiente forma: ¿qué ha pasado?, ¿quién ha/han sido afectado/s?, ¿cuáles son las necesidades de cada uno?, ¿quién es el responsable de arreglar las cosas?, ¿y de qué forma se puede reparar el daño?

El nuevo paradigma es aplicable a cualquier sistema que aún regule la convivencia fundamentándose en el modelo retributivo. Así, ámbitos como el educativo, como veremos a continuación, se convierten en un campo donde

la justicia restaurativa también se desarrolla (Blood y Thorsbone, 2006; Cameron y Thorsbone, 2001; Hopkins, 2004, 2006, 2011, Albertí, 2016a, entre otros).

Paralelamente a la implementación de la mediación en el ámbito penal juvenil en Cataluña y su transferencia al ámbito escolar, en muchos países de influencia anglófona como Nueva Zelanda, Canadá, Australia, Irlanda del Norte, Gales, Escocia, EUA e Inglaterra, se inicia el desarrollo de programas restaurativos tanto en el ámbito penal juvenil como en el ámbito escolar a finales del siglo pasado. Aunque inicialmente el ER busca estrategias para dar respuesta a los conflictos, actualmente, se centra en la gestión de las relaciones, por eso autores como Hopkins (2004, 2009, 2012) también hablan de enfoque relacional-restaurativo.

En general, las políticas de gestión de la conducta en el ámbito escolar se focalizan en la conducta del menor y habitualmente incluyen sanciones que tienen el potencial de dañar las relaciones. Las relaciones entre educando y educador son cruciales, no sólo para el aprendizaje, sino también para el desarrollo del educando como persona.

El enfoque restaurativo, no se centra sólo en las interacciones entre los y las alumnos, o entre adultos y alumnos, incluye también todas las posibles relaciones que se dan en el seno de la comunidad escolar (madres, padres, alumnos, maestros, personal de administración y servicios) por lo tanto incluye la gestión de todas las interacciones formales e informales (en reuniones, pasillos, comedores, patios, en el contenido curricular y en las metodologías de aula), por lo tanto afecta directamente al ámbito pedagógico (Vaandering, 2013).

Es por ello que no se entiende la implementación del enfoque sin promover un cambio de sistema. De hecho no se entiende sin confrontarlo y cambiar las estructuras, y sin un cambio de mentalidad. Por ejemplo, Blood y Thorsbone (2006) recuerdan que el desarrollo de la filosofía restaurativa en el ámbito escolar precisa un cambio importante de pensamiento, de creencias en relación con la disciplina, su propósito y su práctica.

## Cambio de paradigma. Superación del modelo punitivo

Superar el modelo punitivo no es fácil, requiere una mente abierta, alfabetización emocional y relacional y el abandono de la zona de control. El castigo desde siempre ha sido y sigue siendo el método más utilizado para controlar la conducta y es lo que conocemos todos y todas (Khon, 2006; Albertí, 2016a). El cambio de paradigma se realizará, por una parte, por la superación del modelo punitivo, del castigo y, al mismo tiempo, por la superación de la necesidad de controlar al otro.

El cambio de paradigma se realizará, por una parte, por la superación del modelo punitivo, del castigo y, al mismo tiempo, por la superación de la necesidad de controlar al otro

Tenemos evidencias de que el castigo no funciona, el 67,2% del alumnado castigado califica la sanción –en concreto: hacer copias, quedar retenido, ser expulsado del aula o ser enviado a dirección– como ineficaz (MEC, 2010). El castigo modela sobre el uso de la coerción en contraposición de la cooperación y afecta directamente el desarrollo moral de las personas y las sociedades. Los niños (los adultos y las sociedades también) se quedan estancados en la fase moral de funcionamiento por el miedo al castigo (Khon, 2006).

Pero seguimos castigando. ¿Por qué se sigue castigando cuando hay evidencias de que el castigo no funciona? La sanción (modelo "decidir por") es fácil y rápida de implementar (Kohn, 2006, Stutzman y Mullet, 2005). El modelo restaurativo implica decidir con todos y todas: la persona que ha ofendido, la persona ofendida, los perjudicados secundarios y los miembros de la comunidad (es el modelo "decidir con"). Por tanto, el modelo restaurativo requiere tiempo, reflexión y habilidades en comparación al modelo punitivo (modelo "decidir por y en contra de"), que resulta mucho más expeditivo. Por otra parte, hay creencias muy arraigadas que dificultan la superación del modelo punitivo:

- La costumbre ("siempre se ha hecho así").
- En un primer momento, el castigo consigue obediencia, aunque no resuelve.
- Responde, claramente, a la creencia de que si alguien hace algo mal, algo negativo, debe tener un castigo. Por lo tanto, responde a un sentido primitivo y primario de justicia. El intento de dialogar y valorar cuál es el problema con el alumno es visto como no hacer nada. Esta posición es el resultado de la necesidad de triunfar por encima del alumno, de mostrar quién manda y quién tiene el "control" (Khon, 2006).

En consecuencia, desde nuestro punto de vista, la clave está no sólo en la superación del castigo sino en la superación del binomio "castigar/no hacer nada o hacer por". Es decir, superar también el modelo negligente, aquel que muestra indiferencia ante los hechos, o el modelo permisivo, aquel que tiende a proteger para que el individuo no sufra las consecuencias de sus actos. Así, se hace imprescindible mostrar claramente que el ER no implica "no hacer nada" (modelo permisivo) ni "pasar de todo" (modelo negligente).

El modelo restaurativo representa la resolución de problemas de manera colaborativa, responsabilizadora y reparadora

El modelo restaurativo representa la resolución de problemas de manera colaborativa, responsabilizadora y reparadora. Participar en un proceso restaurativo no es fácil, responsabilizarse (asumir un hecho y sus consecuencias) no es fácil, escuchar cómo se han sentido las personas afectadas por una conducta o unos hechos determinados no es fácil. El ER no es ni negligente, ni permisivo y se fundamenta en la sinceridad y el reconocimiento (Albertí, 2016b). Recordemos que el modelo punitivo potencia la no responsabilización y la mentira con la condición de que si uno no reconoce los hechos puede conseguir no ser castigado. Por el contrario, el modelo restaurativo busca el reconocimiento y la responsabilización, y por ello favorece el desarrollo moral de la persona.

Nos parece absolutamente necesario, pues, tal y como hacemos a continuación, clarificar cuáles son las características de este modelo y también de su desarrollo.

## El enfoque restaurativo. Características y prácticas

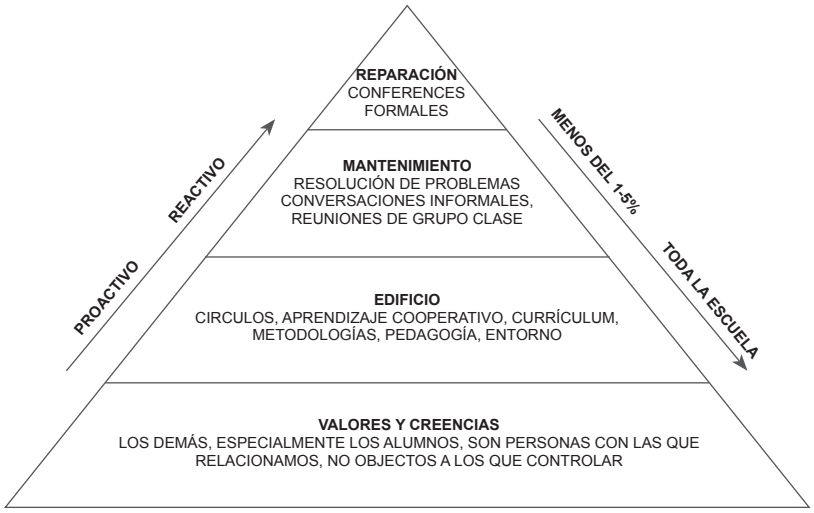
Según Hopkins (2009) no podemos desarrollar el ER ni implementar sus prácticas sin los valores propios del paradigma, que son los siguientes: el respeto mutuo, el empoderamiento, la colaboración, la valoración de los demás, la apertura, la confianza y la tolerancia y las habilidades necesarias (alfabetización emocional: saber identificar las propias emociones y las de los demás, la empatía y la alfabetización relacional). A partir de aquí, y de manera piramidal, podemos incluir las metodologías y prácticas tal y como se muestra en la figura 1.

Los valores y las creencias son la base de la pirámide restaurativa, como ya hemos dicho. Vaandering (2014) enfatiza la idea de que, esencialmente, el cambio se produce cuando los otros (los alumnos) dejan de ser personas a las que queremos controlar para ser personas con las que nos relacionamos. El edificio se relaciona con las metodologías y la pedagogía empleada, la utilización de círculos como metodología de aula, por ejemplo, y la inclusión de la alfabetización relacional y emocional en el currículum. En definitiva, optar por una pedagogía restaurativa y la incorporación del lenguaje restaurativo y sus preguntas para la gestión de las relaciones.

El cambio se produce cuando los otros (los alumnos) dejan de ser personas a las que queremos controlar para ser personas con las que nos relacionamos

El mantenimiento se realiza utilizando las habilidades necesarias como la escucha activa, la empatía y el lenguaje restaurativo (preguntas restaurativas) para la gestión de conflictos tanto a nivel individual como grupal. Y, finalmente, para conflictos más graves (robos, bullying, etc.) se opta por las reuniones restaurativas más formales realizadas por personas formadas y expertas.

**Figura 1.** Pirámide relacional




*Fuente: Adaptada de Vaandering, 2014.*

Según Albertí (2016a) se pueden agrupar las prácticas restaurativas en tres niveles: prácticas para la gestión cotidiana de las relaciones, prácticas para la gestión del conflicto y prácticas para la gestión del aula.

## Prácticas para la gestión cotidiana de las relaciones

La gestión relacional restaurativa necesita utilizar las preguntas restaurativas, que no son tan importantes por su formulación sino que lo son por los principios de base que las sustentan. Hopkins (2009, 2011) relaciona las preguntas restaurativas con cinco temas o principios clave y una serie de capacidades. El respeto a todos los puntos de vista implica poder escuchar de forma activa y sin juzgar cada una de las personas implicadas (tema 1); la identificación de emociones y sentimientos implica la alfabetización emocional (tema 2); pensar y sentir a quien afecta nuestra conducta y cómo le afecta promueve la empatía, busca la empatía (tema 3); la identificación de las necesidades (tema 4) implica competencias comunicacionales como la comunicación asertiva y no violenta (Rosenberg, 2003); y, finalmente, la responsabilidad compartida, para que sean las personas afectadas las que se responsabilicen y tomen las decisiones para la gestión de la situación (tema 5).

**Taula 1.** Temas y preguntas restaurativas

| TEMA | SUPUESTO DE BASE | PREGUNTA RESTAURATIVA |
|---|---|---|
| **1.** Apreciación y respeto hacia las perspectivas individuales | Cada uno tiene una perspectiva única y valiosa sobre el hecho, que debe ser respetada y escuchada. | ¿Qué ocurrió? (Según tu punto de vista) |
| **2.** Los pensamientos influyen en las emociones; las emociones influencian las acciones | Escuchar cómo se han sentido las otras personas en una situación determinada ayuda a entender el porqué de determinadas actuaciones y favorece la empatía. | ¿Qué pensabas y cómo te sentías en ese momento? ¿Cómo te sientes y qué piensas desde entonces? ¿Cómo te sientes y qué piensas ahora? |
| **3.** Empatía y consideración | Uno de los focos del trabajo restaurativo radica en identificar quién ha sido afectado en una situación concreta y cómo ha sido afectado. | ¿Quién ha sido afectado y cómo? |
| **4.** Apreciación de las necesidades individuales | En cada situación cada persona tendrá diferentes necesidades. | ¿Qué necesitas para poder salir adelante, resolverlo... y sentirte mejor? ¿Qué necesitas para poder repararlo y que todos puedan salir adelante |
| **5.** Responsabilidad compartida y toma de decisiones | Son los involucrados en la situación quienes deben encontrar la forma de resolverla y dar respuesta a las necesidades identificadas. | ¿Qué necesitas que pase ahora? ¿Cómo se puede dar respuesta a las necesidades? ¿Qué podemos hacer para resolver la situación? ¿Cómo puedes (todos) dar respuestas a estas necesidades conjuntamente? |

*Font: Albertí, 2016a. Adaptado de Hopkins, 2009, 2011.*

Se plantea el uso del lenguaje restaurativo en cualquier situación dada a la escuela, cuando algún alumno llega tarde, cuando no hace los deberes, cuando se muestra desmotivado, etc. El uso de las preguntas transforma cualquier diálogo en un diálogo significativo y, en consecuencia, también se significan las relaciones que se establecen a través del mismo. La interacción restaurativa es facilitadora y capacitadora, serán las personas implicadas las que resolverán por ellas mismas. Es, también, responsabilizadora y no culpabilizadora y asume que todos y todas tenemos el derecho a equivocarnos y, si es necesario, poder reparar.

## El diálogo restaurativo no juzga

Fijémonos bien en que la calidad del diálogo restaurativo –con las preguntas restaurativas– puede ser muy diferente a la idea que podríamos tener de diálogo desde el paradigma punitivo. El diálogo restaurativo no juzga, no busca culpabilizar y utiliza habilidades concretas como: la escucha activa, la comunicación asertiva y no violenta –la identificación de las necesidades– y la cooperación. Estamos hablando de un diálogo significativo y empático, no estamos hablando de sermonear, aconsejar o buscar culpables. Vale la pena notar la diferencia porque hemos oído muchas veces la frase “si yo ya dialogo, ya...”, pero la clave está en el cómo dialogamos.

Pensamos un ejemplo. En el uso habitual del lenguaje restaurativo nos preocupamos por el otro, no lo queremos controlar, nos queremos entender, queremos conectar con ellos. Recordemos que incluye la superación del modelo punitivo, y eso implica un cambio de mirada por parte del educador y

de la institución. ¿Qué hace que un alumno tenga una conducta, por ejemplo, llegar tarde? ¿Qué necesita para poder dar lo mejor de sí mismo? ¿Qué necesita para arreglarlo? ¿Cómo se siente, qué piensa? ¿Como se sienten los demás, los maestros o el resto de compañeros?

Podríamos llamarlo reflexión restaurativa, y se propone hacer este intercambio no en el momento en que se produce el hecho, sino después. Es obvio que no podemos parar la clase en el momento en que un alumno llega tarde y sentarnos a hablar con él o ella, pero sí lo podemos hacer después. Sólo hay que encontrar el momento y tener claro que ese momento tiene un valor pedagógico. El diálogo restaurativo implica tiempo para poder llevarlo a cabo, e implica también incorporarlo a nuestro protocolo de gestión de la convivencia. Implica, por otro lado, la elaboración democrática de las normas de aula, elaborar las normas "con", bajo la pregunta "¿cuáles son aquellas normas que nos ayudarán a alcanzar los objetivos que tenemos como grupo? Tener claro qué haremos en el momento en que alguien se salte las normas. Por ejemplo, llegar tarde; podemos decidir que quien llega tarde entra al aula o que tiene que ir a un espacio específico, es igual, sólo hay que garantizar que trabajaremos el hecho desde una aproximación respetuosa y conjunta, "con" el alumno y no "en contra" o "por" el alumno. De modo que, en un primer momento, aplicamos lo que como grupo hemos decidido, y después, utilizamos el lenguaje restaurativo para resolver la situación.

## Prácticas para la gestión del conflicto

Las *conferences* o *conferencing* son procesos restaurativos que buscan la participación voluntaria de todas las personas afectadas por un hecho

Estas prácticas son reactivas a una situación de conflicto e incluyen la mediación, la mediación entre iguales, las *conferences* y los círculos.

### *Mediación*

Como bien sabemos, la mediación se caracteriza por la participación voluntaria de las personas, grupos, países..., que tienen un conflicto en un proceso estructurado conducido por un mediador o dos (comediación), que incluye un encuentro conjunto (cabe decir que también se puede hacer sin encuentro conjunto, de forma indirecta) para que las personas o grupos puedan construir una nueva narrativa, una nueva percepción de la relación y el daño y buscar vías de salida a la situación dada.

El proceso y el encuentro de mediación buscan empoderar a los participantes y ofrecerles un espacio donde sea posible hablar del conflicto en una atmósfera no amenazadora, favoreciendo que cada uno pueda expresar sus sentimientos y escuchar los del otro, de manera que se traten las necesidades de las partes, especialmente de la víctima, tanto económicas como emocionales, y se generen vías de reparación y disculpas auténticas (Aertsen *et al.,* 2004).

La mediación se concibe, pues, como un proceso, como una dinámica con unas fases bien estructuradas, en síntesis: entrada, cuéntame, situarse, arreglar y acuerdo (Lederach, 1996).

*Conferences y círculos*

Las *conferences* o *conferencing* son procesos restaurativos que buscan la participación voluntaria de todas las personas afectadas por un hecho, conflicto o delito con el objetivo de compartir puntos de vista, pensamientos, intereses y necesidades, y buscar, de forma conjunta, posibles vías de solución y reparación. Es un proceso sensible a las necesidades de las personas que participan y demostrativo de que las personas pueden resolver sus propios conflictos cuando se les ofrece esta posibilidad (Wachtel, 2013). Por consiguiente, en sí mismo, es responsabilizador y capacitador.

La diferencia más distintiva entre mediación y conferencing es que este necesariamente requiere la participación de más personas en el proceso, además de la víctima y el ofensor, y da respuesta a alguna de las limitaciones del proceso mediacional: va más allá de un proceso privado entre víctima y ofensor ya que implica otros actores. Este hecho y la introducción del concepto de facilitador limita el poder otorgado al mediador; la inclusión en el proceso de la comunidad y las personas de apoyo de las partes afectadas potencian el diálogo y la responsabilización en general, no sólo de las partes directamente afectadas (Guardiola *et al.,* 2011).

Los círculos son una práctica que encuentra sus raíces en las comunidades indias de Norteamérica donde, utilizando la *talking piece* (el objeto para hablar) –un objeto que pasa de persona a persona en el círculo y que da la oportunidad de hablar y ser escuchado–, la comunidad, sentada en círculo, dialogaba para resolver los conflictos que le afectaban. Los círculos actuales combinan estas tradiciones antiguas con conceptos contemporáneos de democracia participativa e inclusión en una sociedad compleja y multicultural (Pranis, 2005).

Los objetivos principales del círculo son dar voz a todos los miembros de la comunidad sobre cómo afrontar un determinado problema y construir relaciones de confianza que a largo plazo refuerzan las comunidades

Los objetivos principales del círculo son, por un lado, dar voz a todos los miembros de la comunidad sobre cómo afrontar un determinado problema y sus causas y, por otro, construir relaciones de confianza que a largo plazo refuerzan las comunidades (Kurki, 2003). El *circle keeper* (guardián del círculo) es la persona que conduce el círculo y que debe garantizar la seguridad del proceso. Su rol es menos intervencionista que el del facilitador y el del mediador (Guardiola *et al.,* 2011). El círculo presupone que todo el mundo tiene interés en la resolución del conflicto que se tratará y, por ese motivo, todos los miembros de la comunidad están invitados a participar (McCold, 2006).

Precisamente, los círculos son considerados como una de las prácticas más restaurativas, ya que hacen posible que miembros de la comunidad que no son del entorno afectivo de las partes ni tienen relación directa con los hechos se impliquen en la toma de decisiones sobre cómo afrontar la situación de conflicto o daño.

El proceso debe ser voluntario, se parte de la premisa de la responsabilización, tanto en lo que concierne a la responsabilización como a la búsqueda de soluciones y reparación

El ER propone el uso de estas prácticas en situaciones de conflicto entre dos personas o grupos de personas, conflictos de relación, agresiones, maltrato entre iguales, robos, etc., aunque también son utilizadas para evitar expulsiones o para reintegrar a los alumnos tras las expulsiones (Albertí, 2016a). No hay límite en relación con el tipo de conflicto pero sí en relación con las personas: el proceso debe ser voluntario –todas las personas invitadas al proceso han de querer participar en él–, se parte de la premisa de la responsabilización (no culpabilizadora) de los hechos por parte de la persona infractora y la participación de la comunidad (profesores, trabajadores sociales, etc.) y de personas de apoyo (familia, compañeros, etc.), tanto en lo que concierne a la responsabilización como a la búsqueda de soluciones y reparación.

Requieren un mediador o un facilitador entrenado, por lo tanto, de formación previa, y siguen también una serie de fases: preparación y toma de decisiones sobre quién participará, encuentro conjunto en círculo en el que hay una narración de la historia (pasado), una transición (presente) y un acuerdo (futuro). Algunos modelos incluyen también las preguntas restaurativas.

Mayoritariamente, en la escuela, realizaremos más procesos informales utilizando las preguntas restaurativas, sólo en un 1,5% de los casos requeriremos un encuentro más formal (Morrison, 2005). Facilitar procesos formales implica conocer las preguntas restaurativas y su uso, tener competencias comunicativas, emocionales y relacionales, una visión global de las prácticas y sus fases, conocer los valores de base del enfoque, formación previa general y específica para la conducción de círculos.

Se plantea la posibilidad, pues, de que en la escuela haya docentes formados para poder facilitar estos procesos a la vez que es interesante poder trabajar en red con facilitadores y mediadores de la comunidad. Las intervenciones menos formales se pueden realizar en el aula, en los pasillos, en el comedor, en el patio o en espacios más formales, en alguna sala de entrevistas, por ejemplo. Las intervenciones formales requieren espacios más grandes y más tiempo de preparación y conducción, pero si afectan a todo el grupo también se pueden hacer en el aula.

Describimos a continuación un ejemplo práctico basado en una situación real de un círculo reactivo a una situación de conflicto con un grupo de alumnos de 4º de la ESO.

Es el día de la mujer trabajadora. Los alumnos de 4º de la ESO deciden, de forma espontánea y sin permiso, salir al patio a manifestarse a favor de este

día. El profesorado de las diferentes materias espera en las aulas donde no hay alumnos. En el patio, el profesor de Educación Física debe detener su actividad porque sesenta alumnos, en círculo, están en medio del patio. El profesorado de guardia anima a los alumnos a volver a las aulas y ante su negativa avisa al equipo directivo. Los alumnos se niegan a marchar del patio sin responder a la demanda del profesorado y de la directora del centro. Hay mucha tensión hasta que dos o tres alumnos deciden volver a las aulas, entre ellas, la delegada de una de las clases.

Entre el profesorado presente existe una sensación de impotencia ya que los alumnos no siguen sus indicaciones (volver al aula), también falta de respeto para con la directora como máxima autoridad. Es una situación muy tensa, especialmente para los adultos que se plantean la posibilidad de sancionar desde el modelo punitivo con una falta disciplinaria a los alumnos que han bajado al patio, sesenta alumnos. El hecho de que fueran muchos alumnos y de que todos mantuvieran esta actitud les daba poder y les hacía no cambiar de posición.

Ante los incidentes y tras una reunión de todo el profesorado afectado, se decide preparar un círculo restaurativo en cada tutoría de 4º de la ESO donde participarán los alumnos (todos y todas, tanto los que se quedaron en clase –que se quedan en clase pero no la hacen porque la profesora tiene que bajar a gestionar el conflicto– como los que bajaron al patio) y los profesores afectados, incluidos los miembros del equipo directivo.

El círculo se estructura de la siguiente manera. Pregunta de inicio sobre el día de la mujer trabajadora: ¿Qué sabes sobre el día de la mujer trabajadora? Preguntas sobre los hechos: ¿Qué pasó? ¿Qué pensabas cuando decidiste salir al patio sin permiso? ¿Qué ha pasado desde el incidente? ¿A quién crees que ha afectado y cómo? Es el turno de los maestros (directora y jefe de estudios, y maestros): ¿Cómo te hizo sentir?

Una vez todo el mundo ha podido hablar y ser escuchado se trabaja en grupo y después en grupo grande sobre: ¿Qué podrían haber hecho para celebrar ese día sin incidentes? ¿Qué crees que puedes hacer para reparar y resolver la situación? (La clase se perdió y hubo tensiones y malestar).

Se hace una puesta en común y se llega a acuerdos de cómo se puede proponer hacer una celebración de un día de forma que no altere la convivencia y el funcionamiento del centro. En concreto se habla de utilizar el delegado, proponerlo en las reuniones trimestrales con la jefa de estudios, proponerlo al profesor de ética, etc. Se llega, también, a acuerdos de reparación: escribir una carta de disculpas, recuperar la hora de materia y explicarlo a los padres. Una vez se aceptan estos acuerdos, se pregunta a las personas afectadas si necesitan algo más, y expresan que no.

Ronda final: se cierra el círculo con la pregunta: ¿qué te llevas de la experiencia de hoy?

## Prácticas para la gestión del aula

Se dirigen a la gestión del aula, tienen como objetivo principal la proactividad, es decir, generar entornos amables donde todos y todas se sientan bien, cómodos, aceptados, valorados, escuchados, etc. Por eso trabajan principalmente creación y cohesión de grupo y sentimiento de pertenencia. Por otro lado, quieren dar respuesta, también, a la gestión de los conflictos grupales, así es que pueden ser a la vez proactivas y reactivas.

Ellis y Tod (2009) afirman que el esfuerzo utilizado para desarrollar buenas relaciones con los otros alumnos en el aula impactará positivamente en la relación con uno mismo y en la implicación en los estudios. Nadie se siente seguro si está rodeado de desconocidos. La creación de esta comunidad en el aula protege contra los comportamientos de acoso (Cowie y Jennifer, 2008) y favorece la cohesión de grupo que no tiene que ver con la homogeneización. Ayudar a niños y jóvenes a relacionarse respetando la diferencia –o desde la diferencia– de cualquier tipo (género, etnia, capacidad, clase social, orientación sexual, etc.) es una obligación para la igualdad de oportunidades y la justicia social.

El Tiempo de Círculo puede constituirse como una metodología de aula y, tal como lo define Hopkins (2011), consta de siete fases. En general, se utiliza un objeto, que es lo que va circulando de mano en mano, "el objeto que da la palabra", cuando uno tiene el objeto sabe que tiene la oportunidad de hablar y, lo que es mejor, que los demás le escucharán. El objeto puede ser escogido por el grupo, y es interesante que tenga algún significado para este. La disposición de los participantes debe ser circular, lo que requiere espacios flexibles que permitan esta configuración. La figura muestra las fases del Tiempo de Círculo y seguidamente las describimos de forma sintética.

*Fuente: Albertí, 2016b*

La *ronda de entrada* incluye el uso de la *talking piece* (objeto que da la palabra) con una pregunta que incluye algo personal para promover comodidad y que se conozcan los unos a los otros, por ejemplo: ¿cuál es tu afición favorita?, ¿cómo te has levantado hoy?, etc.

La *actividad relacional* busca crear oportunidades para que el grupo se flexibilice y cada uno hable con aquellos y aquellas con los que normalmente no lo hace y permite asegurar que los grupitos no tengan prácticamente posibilidad de desarrollarse (podemos realizar preguntas para hacer que el grupo cambie de lugar, por ejemplo, que cambien de sitio todos aquellos que llevan vaqueros, todos aquellos que vienen en metro, todos aquellos que tienen mascota, u organizarnos por fecha de nacimiento, por altura, por número de pie, y así un montón de posibilidades para que no se sienten nunca o casi nunca al lado de la misma persona).

La *actividad principal* se centra en la temática que queremos trabajar y puede ser sobre la materia académica concreta (matemáticas, sociales, física, química, inglés, etc.) o sobre competencias relacionales (comunicación aser-

tiva y no violenta, empatía, escucha activa, etc.) o sobre un problema que tengamos en el aula.

La *reflexión* implica dar unos minutos para poder hablar sobre la actividad realizada y reflexionar sobre lo que se ha hecho.

La *actividad energizante* implica un juego físico y/o cooperativo para activar el pensamiento lateral y el trabajo en equipo.

En la *ronda final* se invita a todo el mundo a despedirse con algo que se ha aprendido, una idea o una palabra. Se pasa de nuevo el objeto que da la palabra para que antes de terminar todos puedan decir lo suyo: ¿qué me llevo del círculo?

El Tiempo de Círculo es, desde nuestro punto de vista, el formato de clase-sesión restaurativa por excelencia

El Tiempo de Círculo es, desde nuestro punto de vista, el formato de clase-sesión restaurativa por excelencia donde se construyen oportunidades para el desarrollo personal, relacional y académico. Con esta metodología el docente deja de ser transmisor de conocimiento para pasar a ser un facilitador del mismo. Implica disponer de espacios flexibles y diáfanos, disponer de tiempo para su puesta en práctica, etc. Pero, como hemos mencionado anteriormente, optar por el enfoque restaurativo no tiene que ver sólo con implementar un programa, una práctica o una técnica, va mucho más allá y nos reta a renovarnos. El Tiempo de Círculo es una metodología de aula que coconstruye conocimiento con los alumnos, conocimiento relacional, convivencial y académico (Albertí, 2016b).

Este tipo de círculo, pues, se puede utilizar en cualquier materia, pero también como metodología habitual en las sesiones de tutoría, en las actividades programadas en el Plan de Acción Tutorial, por ejemplo para:

- Acordar qué normas de convivencia necesitamos en el aula.
- Elegir a nuestro representante (delegado/a).
- Realizar propuestas y retos de inicio de trimestre tanto a nivel individual como a nivel de grupo-clase y compartirlas en un círculo. Valorar estos propósitos al finalizar el trimestre con todo el grupo.
- Preparar una salida fuera del centro.
- Decidir y organizar una actividad en el centro: una celebración, la reunión de padres del curso, la jornada de puertas abiertas del centro, etc.

Dado que uno de los objetivos básicos de la educación es la cohesión social, las prácticas restaurativas, y con ellas el círculo, nos permiten realizar actividades en el aula que ayudan a que todos los miembros del grupo se conozcan, que puedan expresar sentimientos, emociones y necesidades y crear conexiones ya que es desde este conocimiento del otro y de la posibilidad de expresarse cuando se crean lazos y vínculos.

Pongamos un ejemplo, Tiempo de Círculo en la clase de catalán, objetivo específico: aumentar vocabulario en relación con las emociones. Objetivos transversales: mejorar el conocimiento de los miembros del grupo, dar espacio a todo el mundo para que pueda hablar, alfabetización emocional.

Reflexión: ¿Nos es fácil expresar nuestros sentimientos? ¿Tenemos suficiente vocabulario emocional?

Actividad energizante (si el círculo dura más de 50 minutos): nos movemos por la sala siguiendo las siguientes consignas: triste, alegre, enfadado, ansioso, tranquilo, etc.

Ronda de cierre con el objeto que da la palabra: ¿Qué me llevo del círculo de hoy?

El ejemplo escogido nos recuerda que la convivencia no se trabaja sólo en tutoría, o ética o con un programa concreto, se trabaja minuto a minuto, en cada sesión, en cada clase, en cada interacción.

## Para terminar

Incorporar las prácticas restaurativas en el día a día de las aulas y, en general, en la cultura escolar y el hacer de toda una comunidad educativa es una apuesta tanto de los equipos directivos del centro como de todo el claustro de profesores/as.

Para poder hacer este paso es importante que todos los miembros de la comunidad hayan podido participar, tener voz, en la toma de decisiones sobre su implementación y que hayan podido explicar con claridad cuáles son sus expectativas.

Cuando estos procesos de participación y cooperación se llevan a cabo, introducir las prácticas restaurativas se puede hacer, como ya hemos visto, a diferentes niveles. Integrar el enfoque a nivel global significa:

- Incorporarse en la gestión cotidiana de las relaciones y los conflictos menores. En el día a día en las aulas, donde los conflictos forman parte del proceso de aprendizaje, disrupciones en las clases, alumnos que llegan tarde, desobediencia a las indicaciones del profesor, negativa a la hora de hacer una tarea, molestar a los compañeros, etc.

- Incluir sus prácticas en el proyecto de convivencia y en los documentos que la regulan para dar respuesta a situaciones de conflicto superando el binomio castigar/no hacer nada o hacer por.

- Implementar sus metodologías en el aula y en el seno de todas las estructuras de centro (claustro, AMPA, etc.) para promover un clima positivo y seguro donde todos y todas nos sentimos cómodos y tengamos voz.

Cuando innovar significa humanizar superamos el hecho de que el otro, especialmente el alumno, pero también otros sectores de la comunidad educativa (maestros, padres y madres, PAS), sea visto como un objeto a controlar y pase a ser visto como alguien con quienes nos relacionamos. Nos centramos en el desarrollo personal y relacional de todos los integrantes de la comunidad educativa, por lo tanto, todas las interacciones que se dan en el centro quieren ser significativas.

Está claro que el debate en el seno de la comunidad escolar es clave para el cambio de paradigma. Responder conjuntamente hacia dónde queremos ir es importante. A este elemento imprescindible para el desarrollo del ER, se le suman los siguientes (Albertí, 2015):

- Clarificar y consensuar los objetivos y el proceso de implementación.
- Contar con la implicación de la dirección y el equipo directivo y, al mismo tiempo, de toda la comunidad educativa (profesores, personal de administración y servicios, padres y madres, alumnos).
- Realizar una formación externa de calidad hecha por un experto y adaptada al ámbito escolar que incluya contenidos generales para todo el personal, que capacite para la gestión de las relaciones y el conflicto.
- Realizar una formación específica para personal clave que capacite para la conducción de círculos (dirección, equipo directivo, psicopedagogo, personal interesado, docentes de apoyo, etc.).
- Llevar a cabo la actualización y la formación continua de manera autónoma.
- Contar con apoyo institucional.
- Tener una mirada a largo plazo.
- Mejorar el trabajo en red con la comunidad (servicios de mediación comunitarios, servicios sociales, policía, salud, etc.).
- Evaluar.

Hemos empezado el artículo con la cita de Martin Luther King, tenemos pendiente aprender a vivir como humanos, sí, justamente por eso tenemos la posibilidad de desarrollarnos en este sentido, o como dice Edgar Morín: “la humanidad está lejos de haber agotado sus posibilidades intelectuales, afectivas, culturales, civilizacionales, sociales y políticas”. El ER es innovador y humanizador y crea cultura de paz. Desarrollar la cultura de paz en el ámbito escolar no es un reto, es una necesidad, y el momento actual lo pone en evidencia.

Mònica Albertí i Cortés
Mediadora y formadora de formadores/as
monicaalbertic@gmail.com

Montserrat Pedrol Llirinós
Directora y profesora del Instituto Can Periquet
Palau-Solità i Plegamans
mpedrol2@xtec.cat

# Bibliografía

**Aertsen, I.; Mackay, R.; Pelikan, C.; Willemsens, J.; Wright, M.** (2004). *Rebuilding community connections – mediation and restorative justice in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

**Albertí, M**. (2016b). La justicia restaurativa y la superación del contínuum punitivo-permisivo en el ámbito escolar. En: M. Álvarez; R. Bisquerra. *Manual de Orientación y tutoría*. Ediblox.

**Albertí, M.** (2016a), *Cap a una escola justa. La implementació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar.* Tesi doctoral. http://www.tdx.cat/handle/10803/362361

**Albertí, M.; Boqué, M. C.** (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación 8(1),* 36-49.

**Alzate, R.** (2010). Importancia de la educación en resolución de conflictos. *Revista de Mediación*. *3(6)*, 7-9.

**Barnet London Borough.** (2008). *Restorative Approaches in Primary Schools. An Evaluation of the Project Co-ordinated by The Barnet Youth Offending Service*. London: Barnet Bourough.

**Blood, P.; Thorsbone, M.** (2006). Overcoming resistance to Whole-School Uptake of Restorative Practices. The International Institure of Restorative Practices, The Next Step: *Developing Restorative Communities*, Part 2 Conference. Bethlehem, Pennsylvania, USA. 18-20, Octubre, 2006.

**Boqué, M. C.** (2003). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Gedisa.

**Braithwaite, J.** (1989). *Crime, shime and reintegration*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

**Braithwaite, J.; Ahmed, E.; Braithwaite, V.** (2006). Shame, restorative justice and crime. En: F. T. Cullen; J. P. Wright; K. R. Belvins (eds.). *Taking Stock. The Status of Criminological Theory. Advances in Criminological Theory, Volume 15* (pp. 397-417). New Brunswick: Transaction Publishers.

**Buckley, S.; Maxwell, G.** (2007). *Respectful schools. Restorative Practices in Education*. A Summary Report. Wellington: Office of Children's Commissiones and the Institute od Policy Studies, School of Goverment, Victoria University.

**Cameron, L.; Thorsbone, M.** (2001). Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive. A H. B. Strang y J. Braithwaite (eds.), *Restorative Justice and Civil Society* (pp.180-194). UK: Cambridge Press.

**Carrasco, S. (dir.); Villà, R.; Ponferrada, M.; Casañas, E.** (2010). La mediació en l'àmbit escolar. En: P. Casanovas; J. Magre; M. E. Laurobra (dirs.), *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya* (pp. 437-515). Barcelona: Departamento de Justicia. Generalitat de Catalunya.

**Christie, N.** (1977*)*. Conflicts as Property. *British Journal of Criminology*, *(17),* 1-15.

**Cowie, H.; Jennifer, D.** (2008). *New Perspectives on bullying*. Berkshire: Open University Press.

**Decreto 102/2010**, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos.
**Delors, J. *et al.*** (1996). *La educación encierra un tesoro.* UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
**Guardiola, M. J.; Albertí, M.; Casado, C.; Susanne, G.; Martins, S.** (2011). *És el conferencing una eina útil per als programes de mediació a l'àmbit penal del Departament de Justícia?* Barcelona: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Departamento de Justicia. Generalitat de Catalunya.
**Hopkins, B.** (2004). *Just Schools. A whole school approach to restorative justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
**Hopkins, B.** (2009). *Just Care. Restorative justice approaches to working with children in public care.* London: Jessica Kingsley Publishers.
**Hopkins, B.** (2011). *The Restorative Classroom*. *Using Restorative Approaches to Foster Effective Learning*. London: Optimus Education.
**Kohn, A.** (2006). *Beyond Discipline. From Compliance to Community.* Alexandria, Virginia, USA: ASCD Lambeth Restorative Justice conference pilot project in schools. Youth Justice Board.
**Kurki, L.** (2003). Evaluating restorative justice practices. En: A. Von Hirsch; J. Roberts.; A. Bottoms; K. Roach; M. Schiff. (eds.). *Restorative Justice and criminal justice: Competing or reconcilable paradigms?* (pp. 293-314). Oxford: Hart Publishing.
**Lederach. J. P.** (1996). *Mediación*. Gernika, País Vasco: Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz.
**Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación**. DOGC, 5422. https://dibaaps.diba.cat/scripts/ftpisa.aspx?fnew%3fcido&dogc/2009/07/20090716/09190005.pdf
**Leiy Children, Young Persons and Their Families de 1989**. http://www.legislation.govt.nz/act/public/1989/0024/latest/DLM147088.html
**Lloyd, L.; Mulhern, E.; Gardner, A.** (2008). *An evaluation of the Restorative Practices Pilot Project in St. Columba's High School 2006-2007*. West Durbantonshire: West Durbantonshire Council.
**Masters, G.** (2004). Foreword. En: B. Hopkins. *Just Schools. A whole school approach to restorative justice* (pp. 11-14). London: Jessica Kingsley Publishers.
**McCold, P.** (2006). The Recent History of Restorative Justice: mediation, circles and conferencing. En: D. Sullivan; L. Tifft (eds.), *Handbook of Restorative Justice. A Global Perspective* (pp.23-41). London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
**MEC.** (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Convivencia Escolar. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.
**Morrison, B.** (2005). *Resorative Justice in Schools.: International Perspectives.* Persistently Safe Schools: The National Conference of the Hammilton Fish Institute on School and Community Violence. Philadelphia, Pennsylvania, USA.
**Ortega, R.** (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Ma-

drid: A. Machado.
**Pranis, K.** (2005). *The Little Book of Circle Processes. A new/Old Approach to Peacemaking*. Intercourse, PA, USA: Good Books.
**Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo**, por la cual se establece la elaboración y la implementación del Proyecto de Convivencia en los centros educativos dentro del marco del Proyecto Educativo de Centro. DOGC 7336. http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf
**Resolución ENS/881/2017, de 10 de abril**, por la que se crea el Programa de innovación pedagógica #aquiproubullying de prevención, detección e intervención ante el acoso entre iguals y se abre convocatoria pública para la selección de centros educativos interesados en formar part. DOGC 7358. http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7358/1606376.pdf
**Robinson, K.** (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación.* Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
**Robinson, K.** (2015a). *Ross Hall Ashoka entrevista a Sir Ken Robinson* [Programa]. https://www.youtube.com/watch?v=QBc7fuAI0II&list=FL9u004x-_6EPqC-FKF-EFZQ
**Rosenberg, M. B.** (2003). *Nonviolent communication: A Language of life*. Changing Tools for Healthy Relationships. Encinitas, CA, USA: Paddle Dancer Press.
**Rul·lan, V.** (2011). *Justicia y Prácticas Restaurativas. Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos*. (Tesis de grado). Fundación Universitaria Iberoamericana, Palma de Mallorca, España. http://hazitzen.comunicacionycreatividad.com/justicia_practicas_%20restaurativas.pdf
**Sherman, L.; Strang, H.** (2007). *Restorative justice: the evidence.*UK: The Smith Institute.
**Síndic de Greuges** (2006). *Convivència i conflictes als centres educatius. Informe extraordinari.* Barcelona: Tallers Gràfics Hostench S.A. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/2168/48_Bullying_cataladefinitiu.pdf
**Stutzman, L.; Mullet, J. H.** (2005). *The little book of Restorative Discipline for Schools. Teaching responsability; creating caring climates*. Intercourse, PA, USA: Good Books.
**Tawil, S.** (2015). *Repensem l'educació en clau de bé comú mundial?* Presentación del nuevo informe de la UNESCO. http://www.fbofill.cat/videos/repensem-leducacio-en-clau-de-be-comu-mundialunesco-rethinking-education-released-barcelona
**Torrego, J. C.** (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
**UNESCO** (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: UNESCO Cataluña y Fundación Jaume Bofill. http://www.fbofill.cat/sites/default/files/RepensarEducacio_100715.pdf
**Vaandering, D.** (2013). Implementing restorative justice practice in schools: what pedagogy reveals. *Journal of Peace Education*, 1-16.
**Vaandering, D.** (2014). Relational Restorative Justice Pedagogy a Educator Professional Development. *Curriculum Inquiry, 44 (4),* 508-530.
**Vilar, J.** (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comuni-

taria. *Cultura y educación*, 20, 249-259.
**Wachtel, T.** (2013). *Defining Restorative*. Bethelhem, PA, USA: IIRP Graduate School. Recuperado el 24 de septiembre de 2015, http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf
**Zehr, H.** (1990). *Changing lenses*. Scottdale, PA: Herald Press.

**1** Un ejemplo del desarrollo del ER en nuestro país es la formación que realiza Terry O'Conell durante el mes de septiembre en el ICE de la Universidad de Barcelona.