

Mònica Albertí
Montserrat Pedrol

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

Recepció: 05-10-2017 / Acceptació: 26-10-2017

Resum

L'objectiu de l'article és donar a conèixer l'enfocament restauratiu i posar de relleu com dona 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

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

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

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

Com citar aquest article:

Albertí i Cortés, M.; Pedrol Lirínós, M.

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

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 67, 46-70

ISSN 2339-6954

*Hem après a volar com els ocells,
a nedar com els peixos,
però no hem après a viure com humans.*

Martin Luther King



Introducció

Actualment, les veus d'experts, associacions, institucions, etc., que proclamen la necessitat de canvi en l'àmbit escolar són moltes. Totes posen en evidència l'obsolescència del model d'ensenyament transmissor i unilateral (Robinson 2015 i 2015a, UNESCO, 2015, entre d'altres). A l'escola, avui, és difícil donar resposta a les necessitats formatives d'infants i joves des de models pedagògics i relacionals postindustrials (Albertí, 2016a).

Específicament, l'últim informe de la UNESCO, *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* (UNESCO, 2015), que actualitza el conegut Informe Delors (Delors *et al.*, 1996), proposa i recupera l'enfocament humanista de l'educació que va més enllà del paper utilitari en el desenvolupament econòmic que se li atorga dins del sistema capitalista i que és el que centra la majoria de polítiques educatives d'avui en dia. Per això la cita inicial, no hem après, encara, com ja deia Martin Luther King, a viure com humans.

En general, l'informe (UNESCO, 2015) remarca la urgència de potenciar la dimensió ètica de l'aprenentatge i la necessitat d'establir relacions significatives, justament tot allò que no poden oferir les noves tecnologies. La revolució tecnològica podria qüestionar la necessitat del mestre, per contra, actualment, es fa evident que la figura de l'educador resulta essencial per a l'aprenentatge social i el desenvolupament de la dimensió ètica de les competències. És evident, doncs, que la formació dels professionals sobre aquestes competències és quelcom prioritari, ja que tal com diu Tawil (2015) els educadors han d'aprendre aquelles competències que després hauran de poder desenvolupar en els educands.

La dimensió ètica, humanista i relacional fonamenta també el paradigma restauratiu. L'Enfocament Restauratiu (en endavant, ER) se'ns presenta en consonància amb les propostes de l'informe de la UNESCO (2015) comentades. Ens sembla adient, doncs, concretar les característiques d'aquest enfocament i vincular-les a les necessitats de l'escola d'avui pel que fa a la gestió de la convivència.

Els resultats obtinguts per l'ER aplicats en centres docents d'altres països avalen aquesta idea. Segons diferents avaluacions, l'ER disminueix la ràtio d'expulsions, crea un clima més calmat i tranquil, afavoreix la gestió positiva de relacions i conflictes quotidians i de conflictes més greus, com la reso-

**La dimensió ètica,
humanista i
relacional
fonamenta també
el paradigma
restauratiu**

lució de casos de bullying (Barnet, 2008; Buckley i Maxwell, 2007; Lloyd, Mulhern i Gardner, 2008; Sherman i Strang, 2007, entre d'altres).

L'ER en l'àmbit escolar és incipient a Catalunya i Espanya. De fet, actualment, només ens consta una experiència a les Illes Balears (Institut per la Convivència i Èxit Educatiu, 2013). Si bé és cert que en els últims anys es comencen a realitzar aproximacions i formacions promogudes per diferents centres, com per exemple l'Institut de Ciències de l'Educació de la UB, i articles i recerques (Rul-lan, 2011; Albertí i Boqué, 2015).

En l'onada d'innovació educativa que viu el nostre país i arran de la necessitat que tenen les escoles i els instituts de concretar un projecte de convivència (Resolució ENS/585/2017, de 17 de març) o la promoció de programes en contra del bullying, Resolució ENS/881/2017, de 10 d'abril, es fa interessant plantejar-se la idoneïtat de desplegar l'ER de manera més majoritària.

On som? Necessitats en relació amb la convivència en l'àmbit educatiu

Els objectius prioritaris del sistema educatiu català són l'èxit escolar i l'excel·lència educativa, mitjançant el desenvolupament màxim de les capacitats de tots i cadascun dels i les alumnes com a principi fonamentador de l'equitat i garantia, alhora, de la cohesió social (tal com s'explica en els documents per a l'organització i la gestió dels centres i on es determinen els objectius prioritaris del sistema educatiu i del projecte educatiu de centre del 22 de juny de 2017).

La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (article 91) estableix que tots els centres vinculats al Servei d'Educació de Catalunya han de disposar d'un projecte educatiu i recollir els principis rectors del sistema educatiu que s'estableixen a l'article 2 de la citada Llei. A més, els centres de titularitat pública han d'incloure els principis específics que s'estableixen a l'article 93 de la Llei 12/2009. El projecte educatiu, que és la màxima expressió de l'autonomia dels centres, recull la identitat del centre, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat i hi dóna sentit amb la finalitat que els alumnes assoleixin les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu, d'acord amb el marc proporcionat pel Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, que situa la presa de decisions en l'àmbit del centre per enfortir la institució escolar i el lideratge educatiu.

Tenint en compte aquests objectius, els centres educatius, seguint el principi de l'escola inclusiva que garanteix l'equitat i d'acord amb les seves característiques, han de concretar actuacions concretes que es van recollir en el document "Ofensiva de país a favor de l'èxit escolar" presentat per la Con-

selleria d'Ensenyament el 28 de juny de 2012. En aquest document el Departament d'Ensenyament, d'acord amb els principis i objectius establerts en la Llei d'Educació de Catalunya (Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació), assumeix la planificació, implementació i avaluació de diferents estratègies orientades a la millora dels resultats acadèmics i a reduir el fracàs escolar.

Segons aquest document, la convivència té un paper fonamental, concretament:

- Els centres tenen autonomia per a l'elaboració i difusió d'orientacions i recursos amb la participació de tota la comunitat educativa amb la finalitat d'elaborar un projecte de convivència que millori el clima del centre i afavoreixi la resolució positiva dels conflictes.
- Relacionat amb l'entorn, el document fa èmfasi a impulsar i dinamitzar projectes de convivència d'àmbit local i protocols d'actuacions d'àmbit comunitari (p. 31).

D'altra banda, l'article 30.2 de la Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació, exposa que tots els membres de la comunitat escolar tenen el dret a conuiu en un bon clima escolar i el deure de facilitar-lo amb la seva actitud i conducta en tot moment i en tots els àmbits de l'activitat del centre. En aquest sentit, la Llei Orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'educació, estableix que tots els centres han d'elaborar un pla de convivència en el marc del seu Projecte Educatiu de Centre.

A més, enguany, la Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació d'aquest projecte de convivència, determina que s'ha d'implementar en un termini màxim de tres anys a partir de la data de publicació.

El Projecte de Convivència ha de recollir les mesures de promoció de convivència, els mecanismes per a la resolució pacífica dels conflictes, especialment la mediació, així com les mesures i actuacions d'intervenció educativa aplicades en cas d'incompliment de les normes d'organització i funcionament del centre i d'acord amb la normativa vigent. El projecte de convivència reflecteix les accions que els centres educatius desenvolupen per capacitar tot l'alumnat i la resta de la comunitat escolar per a la convivència i la gestió positiva dels conflictes.

Els objectius del Projecte de Convivència (apartat 3 de l'Annex de la Resolució) són els següents:

- Assegurar i garantir la participació, la implicació i el compromís de tota la comunitat escolar.
- Ajudar a cada alumne a relacionar-se amb si mateix, amb els altres i amb el món.



Tots els centres han d'elaborar un pla de convivència en el marc del seu Projecte Educatiu de Centre

- Potenciar l'equitat i el respecte a la diversitat dels alumnes en un marc de valors compartits.
- Fomentar la mediació escolar i la cultura del diàleg com a eina bàsica en la gestió del conflicte.
- Fomentar la cultura de la pau i la no-violència juntament amb els valors que fan possible preservar i enriquir la vida de totes les persones.

Les accions han d'anar adreçades a millorar la convivència en tres àmbits diferents: aula, centre i entorn

Les accions que s'hi proposen s'han d'abordar des de tres nivells: valors i actituds, resolució de conflictes i marc organitzatiu, i han d'anar adreçades a millorar la convivència en tres àmbits diferents: aula, centre i entorn.

Veiem, doncs, que l'aposta per a la millora de la convivència és un repte i també una necessitat posada de manifest pel Departament d'Ensenyament. Aspectes com la inclusió, la democratització de les escoles i la necessitat d'implicar tots els sectors de la comunitat educativa escolar amb el foment de la prevenció i donant als alumnes un major protagonisme en la detecció i ajuda entre iguals, justifica, per exemple, la creació d'un programa d'innovació educativa #aquiproubullying de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament entre iguals que es concreta a la Resolució ENS/881/2017, de 10 d'abril.

Tot el que s'ha exposat fins ara posa en evidència que la convivència en els centres pren significació en el nostre sistema educatiu, ara bé, ja ho sabem, una cosa són els papers, la regulació, les normatives i l'altra, la realitat. Cal preguntar-se com es concreten aquestes noves propostes als centres i quines són les eines i els recursos de què disposen les escoles i instituts per a viabilitzar els canvis i fonamentar un Projecte de Convivència amb un nou model relacional que promociona el diàleg, la responsabilització, la participació i la reparació en lloc del càstig.

Coincidim amb Hopkins (2009), Vaandering (2013), Albertí (2016a), entre d'altres, quan afirmen que sense una bona formació, sense l'alfabetització relacional i emocional necessària, sense un coneixement per part dels docents o educadors i de tota la comunitat educativa (famílies, personal d'administració i serveis, alumnes, monitors, etc.) de noves estratègies i pràctiques i sense el desenvolupament de les competències necessàries –que facilitin abordar de manera diferent les problemàtiques actuals– no es podrà donar resposta als objectius marcats.

És important estar molt atents perquè tenim el perill d'anomenar diferent allò que fem sempre i seguir funcionant de la mateixa manera o amb patrons antics i obsolets però amb nom diferent. Tal com diuen el Síndic de Greuges (2006) i Carrasco *et al.* (2010), tot i la implementació de la mediació en l'àmbit escolar (recordem que la mediació es va regular a Catalunya en el Reglament de Drets i Deures de 2006, però s'estava desenvolupant als centres des de finals de la dècada dels noranta del segle passat), les escoles al nostre país, de manera majoritària, segueixen funcionant des del model

punitiu. Tot i que hi ha evidències que el càstig no funciona (MEC, 2010; Kohn, 2006).

Estem d'acord amb Alzate (2010), Boqué (2003), Torrego (2006) i Ortega (2000) quan diuen que la clau de la transformació rau en el canvi de mentalitat, el canvi de sistema i el canvi d'estructures. El que es planteja, per tant, és un salt paradigmàtic, passar del control dels altres (els i les alumnes) a la gestió de les relacions. Tal com diu Vaandering (2013), en l'esforç de transformar les escoles en institucions basades en la norma a institucions basades en les relacions a través de la justícia restaurativa (la mediació és una pràctica restaurativa), el sistema rígid, hieràtic, jeràrquic i autoritari de l'escola que busca actitud d'obediència i conformitat ha de ser confrontat.

Fomentar la mediació, i d'altres pràctiques restauratives, no té a veure només amb implementar-les, té a veure amb aquest canvi paradigmàtic, de fet sense aquest canvi no té sentit (Hopkins, 2009). Cal, per tant, tenir clares les resistències que ens trobarem, per una banda, resistències al canvi en si mateix i, per l'altra, resistències a l'abandonament del càstig (Albertí i Boqué, 2015) i no només dels professionals i les professionals, sinó també, de les institucions escolars, de l'Administració i de les famílies, entre d'altres.

Ara bé, Catalunya està en un moment de canvi, a tots nivells, polític, social i, també, educatiu. Si a tota la normativa desplegada pel Departament d'Ensenyament hi afegim els moviments pedagògics de sempre (Rosa Sensat, Federació de Moviments de Renovació Pedagògica) i propostes més actuals (Escola nova 21, Ara és demà, entre d'altres) des de les quals es proposa la revisió –en positiu– i l'actualització del nostre sistema educatiu, ens sembla que es construeix un marc idoni per a l'encaix de l'ER, del salt de paradigma i de la innovació entesa com a humanització.

L'ER planteja la superació del model punitiu per a la gestió del conflicte, però també la gestió de les relacions de manera més horitzontal, democràtica i participativa. Així, un enfocament que neix com a reactiu es desenvolupa de manera proactiva, en el sentit que busca generar les condicions adequades per a crear un clima d'aprenentatge positiu o entorns amables, tal com diu Vilar (2008), on tots i totes les integrants de la comunitat educativa poden desenvolupar al màxim les seves potencialitats i alhora créixer com a persones. Així dona resposta a la humanització de l'escola, o de qualsevol entorn educatiu, o millor dit de qualsevol entorn; o és que no tots els entorns són educatius?

De la mateixa manera que desenvolupem metodologies, estratègies i sistemes d'avaluació innovadors i actualitzats, ens sembla adient plantejar la necessitat de garantir que aquestes –les metodologies– incorporin elements clau per a cohesionar grups, per treballar la resolució i l'autogestió dels conflictes i per al desenvolupament de la persona, i anar més enllà de la mediació i de les mesures educatives correctores que els centres apliquen en



L'ER planteja la superació del model punitiu per a la gestió del conflicte

cas de no complir amb la normativa establerta. L'aposta per la convivència implica integrar-la com una part de l'aprenentatge significatiu dels nostres alumnes. Les pràctiques restauratives donen eines i desenvolupen competències relacionals en tots els integrants de la comunitat educativa i això té un impacte en la cohesió social i la gestió positiva i pacífica de les relacions i els conflictes.

Exposem a continuació les característiques de l'ER entenent que pot donar resposta a aquesta necessitat de canvi i al que es planteja a nivell de convivència des de la LEC i les normatives vigents i també per a l'elaboració del projecte de convivència.

La justícia restaurativa: origen, antecedents i pas de l'àmbit penal a l'àmbit escolar

L'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar es transfereix des de l'àmbit penal juvenil i els programes de mediació víctimes-ofensors

L'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar es transfereix des de l'àmbit penal juvenil i els programes de mediació víctimes-ofensors (en endavant, mediació V-O). Majoritàriament s'assenyalen quatre esdeveniments clau com a origen del moviment (Hopkins, 2004; Masters, 2004; Zehr, 1990, entre d'altres). El primer, la mediació V-O, que va realitzar-se l'any 1974 a Ontàrio (Canadà), on es va proposar a un jutge que dos joves de 18 i 19 anys, que havien vandalitzat 22 propietats, es reunissin amb les víctimes per fer les paus i reparar els danys. Els joves van visitar cadascuna de les víctimes i, en la seva majoria, el cas es va resoldre amb la reparació dels danys. El segon, la reforma del sistema judicial juvenil neozelandès amb la Llei *Children, Young Persons and Their Families* de 1989. Aquesta llei va reformar el sistema judicial juvenil neozelandès amb l'abandonament del model punitiu per donar un lloc prioritari a la justícia restaurativa amb la implementació del *Family Group Conferencing* (Guardiola *et al.*, 2011), un tipus de pràctica restaurativa que inclou els protagonistes principals però també les seves famílies, especialment la de l'ofensor, i membres de la comunitat. El tercer, la transferència del FGC neozelandès a Austràlia, per part de Terry O'Connell,¹ sergent de policia de la *New South Wales Police* a Wagga Wagga, que el 1990 va desenvolupar el model, després conegut com a "Model Wagga Wagga" o "model guionat". El quart i últim esdeveniment que detalla Masters (2004) se situa a Canadà, on les *First Nation Communitities*, especialment a Yukon, desenvolupen els *Sentencing Circles*. Aquests cercles involucren la comunitat per a la presa de decisions en relació amb joves ofensors.

Aquests quatre esdeveniments clau tenen els següents elements en comú: donen l'oportunitat a totes les parts d'explicar la seva història, de clarificar els fets, promocionen la comprensió mútua i el desenvolupament de l'empatia. Donen resposta a una sèrie de preguntes que es pot fer la víctima i que probablement no tenen resposta en processos de justícia ordinaris o retributius

(per què jo?; he fet alguna cosa per merèixer això?; passarà un altre cop, es repetirà?). I, en últim lloc, donen l'oportunitat per tal que es reconegui que tots els afectats tenen necessitats que cal que siguin satisfetes, i retornen el conflicte a les parts (Christie, 1977), així les pràctiques ofereixen l'oportunitat als ofensors de reparar i guanyar-se el seu retorn a la comunitat, i potser també de ser perdonats, no només per la comunitat sinó també per ells mateixos (Hopkins, 2004; Albertí, 2016a).

A nivell teòric i conceptual la justícia restaurativa es va concretant a partir de moltes influències, teories i moviments socials, la criminologia, la sociologia, la psicologia, etc. Cal destacar les aportacions de Christie (1977), que posa de manifest el paper marginal de les víctimes en el procés judicial ordinari i la necessitat de retornar la gestió del conflicte als protagonistes del mateix, la teoria de la vergonya reintegradora (Braithwaite, 1989) o millor dit de la gestió de la vergonya (Braithwaite, Ahmed i Braithwaite, 2006).

Un moment clau en el desenvolupament del paradigma és la publicació del llibre *Changing Lenses* de Howard Zehr (1990), ja que ofereix una concreció teòrica, uns principis, uns valors i uns objectius concrets per a la justícia restaurativa en contraposició a la justícia retributiva. La justícia restaurativa entén el delicte com una forma de conflicte en la mesura en què fa néixer un vincle negatiu entre la víctima i l'ofensor, per això se centra en la reparació del dany i les relacions. Així, les preguntes que es plantegen des d'un model de justícia restauratiu canvien. En lloc de preguntar: quina norma s'ha infringit?, qui ha de ser culpable?, de quina manera s'ha de castigar?, les preguntes se centren en la cerca d'una resposta reparadora i responsabilitzadora i el mateix autor les concreta de la següent manera: què ha passat?, qui ha estat/han estat afectat/s?, quines són les necessitats de cadascú?, qui és el responsable d'arreglar les coses?, i de quina manera es pot reparar el dany?

El nou paradigma és aplicable a qualsevol sistema que encara reguli la convivència fonamentant-se en el model retributiu. Així, àmbits com l'educatiu, com veurem a continuació, esdevenen un camp on la justícia restaurativa també es desenvolupa (Blood i Thorsbone, 2006; Cameron i Thorsbone, 2001; Hopkins, 2004, 2006, 2011, Albertí, 2016a, entre d'altres).

Paral·lelament a la implementació de la mediació a l'àmbit penal juvenil a Catalunya i la seva transferència a l'àmbit escolar, en molts països d'influència anglòfona com Nova Zelanda, Canadà, Austràlia, Irlanda del Nord, Gal·les, Escòcia, EUA i Anglaterra, s'inicia el desplegament de programes restauratius tant a l'àmbit penal juvenil com a l'àmbit escolar a finals del segle passat. Tot i que inicialment l'ER busca estratègies per donar resposta als conflictes, actualment, se centra en la gestió de les relacions, per això autors com Hopkins (2004, 2009, 2012) també parlen d'enfocament relacional-restauratiu.



En general, les polítiques de gestió de la conducta en l'àmbit escolar es focalitzen en la conducta del menor i habitualment inclouen sancions que tenen el potencial de danyar les relacions. Les relacions entre educand i educador són crucials, no només per a l'aprenentatge, sinó també per al desenvolupament de l'educand com a persona.

L'enfocament restauratiu, no se centra només en les interaccions entre els i les alumnes, o entre adults i alumnes, inclou també totes les possibles relacions que es donen en el si de la comunitat escolar (mares, pares, alumnes, mestres, personal d'administració i serveis) per tant inclou la gestió de totes les interaccions formals i informals (en reunions, passadissos, menjadors, patis, en el contingut curricular i en les metodologies d'aula), per tant afecta directament a l'àmbit pedagògic (Vaandering, 2013).

No s'entén la implementació de l'enfocament sense promoure un canvi de sistema

És per això que no s'entén la implementació de l'enfocament sense promoure un canvi de sistema. De fet no s'entén sense confrontar-lo i canviar-ne les estructures, i sense un canvi de mentalitat. Per exemple, Blood i Thorsbone (2006) recorden que el desenvolupament de la filosofia restaurativa en l'àmbit escolar precisa un canvi important de pensament, de creences en relació amb la disciplina, el seu propòsit i la seva pràctica.

Canvi de paradigma. Superació del model punitiu

El canvi de paradigma s'esdevindrà, per una banda, de la superació del model punitiu, del càstig, i alhora de la superació de la necessitat de controlar l'altre

Superar el model punitiu no és fàcil, requereix una ment oberta, alfabetització emocional i relacional i l'abandonament de la zona de control. El càstig des de sempre ha estat i segueix essent el mètode més utilitzat per controlar la conducta i és el que coneixem tots i totes (Khon, 2006; Albertí, 2016a). El canvi de paradigma s'esdevindrà, per una banda, de la superació del model punitiu, del càstig, i alhora de la superació de la necessitat de controlar l'altre.

Tenim evidències que el càstig no funciona, el 67,2% de l'alumnat castigat qualifica la sanció –en concret: fer còpies, quedar retingut, ésser expulsat de l'aula o ésser enviat a direcció– com a ineficaç (MEC, 2010). El càstig modela sobre l'ús de la coerció en contraposició de la cooperació i afecta directament el desenvolupament moral de les persones i les societats. Els infants (els adults i les societats també) queden estroncats en la fase moral de funcionament per la por del càstig (Khon, 2006).

Però seguim castigant. Per què se segueix castigant quan hi ha evidències que el càstig no funciona? La sanció (model “decidir per”) és fàcil i ràpida d'implementar (Kohn, 2006, Stutzman i Mullet, 2005). El model restauratiu implica decidir amb tots i totes: la persona que ha ofès, la persona ofesa, els perjudicats secundaris i els membres de la comunitat (és el model “decidir amb”). Per tant, el model restauratiu requereix temps, reflexió i habilitats en comparació al model punitiu (model “decidir per i en contra de”), que resulta

molt més expeditiu. D'altra banda, hi ha creences molt arraigades que dificulten la superació del model punitiu:

- El costum (“sempre s’ha fet així”).
- En un primer moment, el càstig aconsegueix obediència, tot i que no resol.
- Respon, clarament, a la creença que si algú fa quelcom malament, quelcom negatiu, ha de tenir un càstig. Per tant, respon a un sentit primitiu i primari de justícia. L'intent de dialogar i valorar quin és el problema amb l'alumne és vist com no fer res. Aquesta posició esdevé de la necessitat de triomfar per sobre de l'alumne, de mostrar qui mana i qui té el “control” (Khon, 2006).



En conseqüència, des del nostre punt de vista, la clau està no només en la superació del càstig sinó en la superació del binomi “castigar/no fer res o fer per”. És a dir, superar també el model negligent, aquell que mostra indiferència davant dels fets, o el model permissiu, aquell que tendeix a protegir per tal que l'individu no pateixi les conseqüències dels seus actes. Així, es fa imprescindible mostrar clarament que l'ER no implica “no fer res” (model permissiu) ni “passar de tot” (model negligent).

El model restauratiu representa la resolució de problemes de manera col·laborativa, responsabilitzadora i reparadora. Participar en un procés restauratiu no és fàcil, responsabilitzar-se (assumir un fet i les seves conseqüències) no és fàcil, escoltar com s'han sentit les persones afectades per una conducta o uns fets determinats no és fàcil. L'ER no és ni negligent, ni permissiu i es fonamenta en la sinceritat i el reconeixement (Albertí, 2016b). Recordem que el model punitiu potencia la no-responsabilització i la mentida en el benentès que si un no reconeix els fets pot aconseguir no ésser castigat. Ans al contrari, el model restauratiu busca el reconeixement i la responsabilització, i per això afavoreix el desenvolupament moral de la persona.

El model restauratiu representa la resolució de problemes de manera col·laborativa, responsabilitzadora i reparadora

Ens sembla del tot necessari, doncs, tal com fem a continuació, clarificar quines són les característiques d'aquest model i també del seu desplaçament.

L'enfocament restauratiu. Característiques i pràctiques

Segons Hopkins (2009) no podem desenvolupar l'ER ni implementar les seves pràctiques sense els valors propis del paradigma, que són els següents: el respecte mutu, l'empoderament, la col·laboració, la valoració dels altres, l'obertura, la confiança i la tolerància i les habilitats necessàries (alfabetització emocional: saber identificar les pròpies emocions i les dels altres,

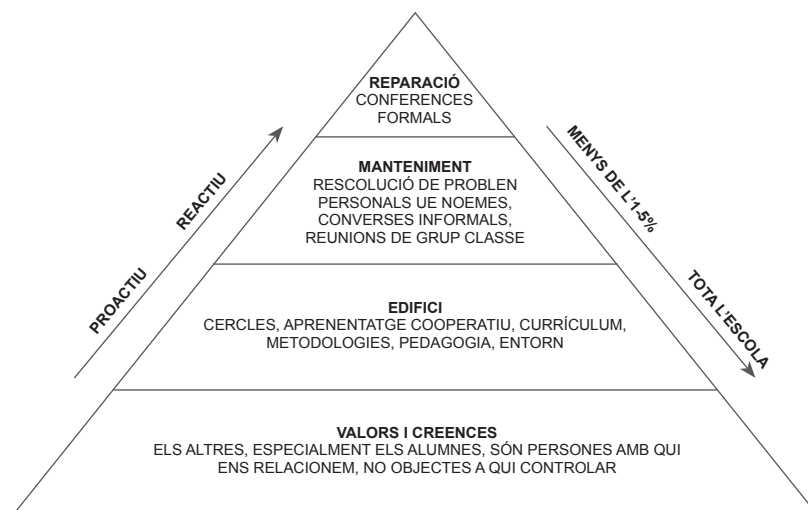
l'empatia i l'alfabetització relacional). A partir d'aquí, i de manera piramidal, podem incloure les metodologies i pràctiques tal com es mostra a la figura 1.

El canvi s'esdevé quan els altres deixen de ser persones a les quals volem controlar per ser persones amb les quals ens relacionem

Els valors i les creences són la base de la piràmide restaurativa, com ja hem dit. Vaandering (2014) emfatitza la idea que, essencialment, el canvi s'esdevé quan els altres (els alumnes) deixen de ser persones a les quals volem controlar per ser persones amb les quals ens relacionem. L'edifici es relaciona amb les metodologies i la pedagogia emprada, la utilització de cercles com a metodologia d'aula, per exemple, i la inclusió de l'alfabetització relacional i emocional en el currículum. En definitiva, optar per una pedagogia restaurativa i la incorporació del llenguatge restauratiu i les seves preguntes per a la gestió de les relacions.

El manteniment es realitza emprant les habilitats necessàries com l'escolta activa, l'empatia i el llenguatge restauratiu (preguntes restauratives) per a la gestió de conflictes tant a nivell individual com grupal. I, finalment, per a conflictes més greus (robatoris, bullying, etc.) s'opta per les reunions restauratives més formals realitzades per persones formades i expertes.

Figura 1. Piràmide relacional



Font: Adaptada de Vaandering, 2014.

Segons Albertí (2016a) es poden agrupar les pràctiques restauratives en tres nivells: pràctiques per a la gestió quotidiana de les relacions, pràctiques per a la gestió del conflicte i pràctiques per a la gestió de l'aula.



Pràctiques per a la gestió quotidiana de les relacions

La gestió relacional restaurativa necessita fer ús de les preguntes restauratives, les quals no són tan importants per la seva formulació si no que ho són pels principis de base que les sustenten. Hopkins (2009, 2011) relaciona les preguntes restauratives amb cinc temes o principis clau i una sèrie de capacitats. El respecte a tots els punts de vista implica poder escoltar de manera activa i sense jutjar cadascuna de les persones implicades (tema 1); la identificació d'emocions i sentiments implica l'alfabetització emocional (tema 2); pensar i sentir a qui afecta la nostra conducta i com l'afecta promou l'empatia, cerca l'empatia (tema 3); la identificació de les necessitats (tema 4) implica competències comunicacionals com la comunicació assertiva i no violenta (Rosenberg, 2003); i, finalment, la responsabilitat compartida per tal que siguin les persones afectades les que es responsabilitzin i preguin les decisions per a la gestió de la situació (tema 5).

Taula 1. Temes i preguntes restauratives

TEMA	SUPÒSIT DE BASE	PREGUNTA RESTAURATIVA
1. Apreciació i respecte cap a les perspectives individuals	Cadascú té una perspectiva única i valuosa sobre el fet, que ha de ser respectada i escoltada.	Què va passar? (segons el teu punt de vista)
2. Els pensaments influencien les emocions; les emocions influencien les accions	Escoltar com s'han sentit les altres persones en una situació determinada ajuda a entendre el perquè de determinades actuacions i afavoreix l'empatia.	Què pensaves i com et senties en aquell moment? Com et sents i què penses des d'aleshores? Com et sents i què penses ara?
3. Empatia i consideració	Un dels focus del treball restauratiu rau a identificar qui ha estat afectat en una situació concreta i com ha estat afectat.	Qui ha estat afectat i com?
4. Apreciació de les necessitats individuals	En cada situació cada persona tindrà diferents necessitats.	Què necessites per poder tirar endavant, resoldre-ho... i sentir-te millor? Què necessites per tal de poder reparar-ho i que tothom pugui sortir-se'n?
5. Responsabilitat compartida i presa de decisions	Són els involucrats en la situació els qui han de trobar la manera de resoldre-la i donar resposta a les necessitats identificades.	Què necessites que passi ara? Com es pot donar resposta a les necessitats? Què podem fer per resoldre la situació? Com pots (tots) donar respostes a aquestes necessitats conjuntament?

Font: Albertí, 2016a. Adaptat de Hopkins, 2009, 2011.

Es planteja l'ús del llenguatge restauratiu en qualsevol situació donada a l'escola, quan algun alumne arriba tard, quan no fa els deures, quan es mostra desmotivats, etc. L'ús de les preguntes transforma qualsevol diàleg en un diàleg significatiu i, en conseqüència, també es signifiquen les relacions que s'estableixen a través del mateix. La interacció restaurativa és facilitadora i capacitadora, seran les persones implicades les que resoldran per elles mateixes. És, també, responsabilitzadora i no culpabilitzadora i assumeix que tots i totes tenim el dret a equivocar-nos i, si és necessari, a poder reparar.

El diàleg restauratiu no jutja

Fixem-nos bé que la qualitat del diàleg restauratiu –amb les preguntes restauratives– pot ser molt diferent a la idea que podríem tenir de diàleg des del paradigma punitiu. El diàleg restauratiu no jutja, no busca culpabilitzar i utilitza habilitats concretes com: l'escolta activa, la comunicació assertiva i no violenta –la identificació de les necessitats– i la cooperació. Estem parlant d'un diàleg significatiu i empàtic, no estem parlant de sermonejar, aconsellar o cercar culpables. Val la pena notar la diferència perquè hem sentit moltes vegades la frase “si jo ja dialogo, ja...”, però la clau està en el com dialoguem.

Pensem-ne un exemple. En l'ús habitual del llenguatge restauratiu ens preocupem per l'altre, no el volem controlar, ens hi volem entendre, volem connectar-hi. Recordem que inclou la superació del model punitiu, i això implica un canvi de mirada per part de l'educador i de la institució. Què fa que un alumne tingui una conducta, per exemple, arribar tard? Què necessita per poder donar el millor de si mateix? Què necessita per arreglar-ho? Com se sent, què pensa? Com se senten els altres, els mestres o la resta de companys?

Podríem anomenar-ho reflexió restaurativa, i es proposa fer aquest intercanvi no en el moment en què es produeix el fet, sinó després. És obvi que no podem aturar la classe en el moment en què un alumne arriba tard i assegurar-nos a parlar amb ell o ella, però sí que ho podem fer després. Només cal trobar el moment i tenir clar que aquest moment té un valor pedagògic. El diàleg restauratiu implica temps per poder-lo dur a terme, i implica també incorporar-lo en el nostre protocol de gestió de la convivència. Implica, així mateix, l'elaboració democràtica de les normes d'aula, elaborar les normes “amb”, sota la pregunta “quines són aquelles normes que ens ajudaran a assolir els objectius que tenim com a grup? Tenir clar què farem en el moment en què algú se salti les normes. Per exemple, arribar tard; podem decidir que qui arriba tard entra a l'aula o que ha d'anar a un espai específic, és igual, només cal garantir que treballarem el fet des d'una aproximació respectuosa i conjunta, “amb” l'alumne i no “en contra” o “per” l'alumne. De manera que, en un primer moment, apliquem allò que com a grup hem decidit, i després, utilitzem el llenguatge restauratiu per a resoldre la situació.

Pràctiques per a la gestió del conflicte

Aquestes pràctiques són reactives a una situació de conflicte i inclouen la mediació, la mediació entre iguals, les *conferences* i els cercles.

Mediació

Com bé sabem, la mediació es caracteritza per la participació voluntària de les persones, grups, països..., que tenen un conflicte en un procés estructurat conduït per un mediador o dos (comediació), que inclou una trobada conjunta (val a dir que també es pot fer sense trobada conjunta, de manera indirecta) per tal que les persones o grups puguin construir una nova narrativa, una nova percepció de la relació i el dany i buscar vies de sortida a la situació donada.

El procés i la trobada de mediació cerquen empoderar els participants i oferir-los un espai on sigui possible parlar del conflicte en una atmosfera no amenaçadora, afavorint que cadascú pugui expressar els seus sentiments i escoltar els de l'altre, de manera que es tractin les necessitats de les parts, especialment de la víctima, tant econòmiques com emocionals, i es generin vies de reparació i disculpes autèntiques (Aertsen *et al.*, 2004).

La mediació es concep, doncs, com un procés, com una dinàmica amb unes fases ben estructurades, en síntesi: entrada, conta'm, situar-se, arreglar i acord (Lederach, 1996).

Conferences i cercles

Les *conferences* o *conferencing* són processos restauratius que busquen la participació voluntària de totes les persones afectades per un fet, conflicte o delictes amb l'objectiu de compartir punts de vista, pensaments, interessos i necessitats, i cercar, de manera conjunta, possibles vies de solució i reparació. És un procés sensible a les necessitats de les persones que hi participen i demostratiu que les persones poden resoldre els seus propis conflictes quan se'ls ofereix aquesta possibilitat (Wachtel, 2013). Consegüentment, en si mateix, és responsabilitzador i capacitador.

La diferència més distintiva entre mediació i conferencing és que aquest necessàriament requereix la participació de més persones en el procés, a més de la víctima i l'ofensor, i dóna resposta a alguna de les limitacions del procés mediacional: va més enllà d'un procés privat entre víctima i ofensor ja que implica altres actors. Aquest fet i la introducció del concepte de facilitador limita el poder atorgat al mediador; la inclusió en el procés de la comunitat i les persones de suport de les parts afectades potencien el diàleg i la responsabilització en general, no només de les parts directament afectades (Guardiola *et al.*, 2011).



Les *conferences* o *conferencing* són processos restauratius que busquen la participació voluntària de totes les persones afectades per un fet

Els cercles són una pràctica que troba les seves arrels en les comunitats índies de Nord-amèrica on, utilitzant la *talking piece* (l'objecte per parlar) –un objecte que passa de persona a persona en el cercle i que dona l'oportunitat de parlar i ser escoltat–, la comunitat, asseguda en cercle, dialogava per resoldre els conflictes que l'afectaven. Els cercles actuals combinen aquestes tradicions antigues amb conceptes contemporanis de democràcia participativa i inclusió en una societat complexa i multicultural (Pranis, 2005).

Els objectius principals del cercle són donar veu a tots els membres de la comunitat sobre com afrontar un determinat problema i construir relacions de confiança que a llarg termini reforcen les comunitats

Els objectius principals del cercle són, d'una banda, donar veu a tots els membres de la comunitat sobre com afrontar un determinat problema i les seves causes i, de l'altra, construir relacions de confiança que a llarg termini reforcen les comunitats (Kurki, 2003). El *circle keeper* (guardià del cercle) és la persona que condueix el cercle i que ha de garantir la seguretat del procés. El seu rol és menys intervencionista que el del facilitador i el del mediador (Guardiola *et al.*, 2011). El cercle pressuposa que tothom té interès en la resolució del conflicte que es tractarà i, per aquest motiu, tots els membres de la comunitat són convidats a participar-hi (McCold, 2006).

Precisament, els cercles són considerats com una de les pràctiques més restauratives, ja que fan possible que membres de la comunitat que no són de l'entorn afectiu de les parts ni tenen relació directa amb els fets s'impliquin en la presa de decisions sobre com afrontar la situació de conflicte o dany.

L'ER proposa l'ús d'aquestes pràctiques en situacions de conflicte entre dues persones o grups de persones, conflictes de relació, agressions, maltractament entre iguals, robatoris, etc., encara que també són utilitzades per evitar expulsions o per reintegrar els alumnes després de les expulsions (Albertí, 2016a). No hi ha límit en relació amb el tipus de conflicte però sí en relació amb les persones: el procés ha de ser voluntari –totes les persones convidades al procés han de voler participar-hi–, es parteix de la premissa de la responsabilització (no culpabilitzadora) dels fets per part de la persona infractora i la participació de la comunitat (professors, treballadors socials, etc.) i de persones de suport (família, companys, etc.), tant pel que fa a la responsabilització com en la recerca de solucions i reparació.

El procés ha de ser voluntari, es parteix de la premissa de la responsabilització, tant pel que fa a la responsabilització com en la recerca de solucions i reparació

Requereixen d'un mediador o un facilitador entrenat, per tant, de formació prèvia, i segueixen també una sèrie de fases: preparació i presa de decisions sobre qui participarà, trobada conjunta en cercle en la qual hi ha una narració de la història (passat), una transició (present) i un acord (futur). Alguns models inclouen també les preguntes restauratives.

Majoritàriament, a l'escola, farem més processos informals utilitzant les preguntes restauratives, només en un 1,5% dels casos requerirem una trobada més formal (Morrison, 2005). Facilitar processos formals implica: conèixer les preguntes restauratives i el seu ús, tenir competències comunicatives, emocionals i relacionals, una visió global de les pràctiques i les seves fases, conèixer els valors de base de l'enfocament, formació prèvia general i específica per a la conducció de cercles.

Es planteja la possibilitat, doncs, que a l'escola hi hagi docents formats per poder facilitar aquests processos alhora que és interessant poder treballar en xarxa amb facilitadors i mediadors de la comunitat. Les intervencions menys formals es poden realitzar a l'aula, als passadissos, al menjador, al pati o en espais més formals, en alguna sala d'entrevistes, per exemple. Les intervencions formals requereixen d'espais més grans i més temps de preparació i conducció, però si afecten a tot el grup també es poden fer a l'aula.



Descrivim a continuació un exemple pràctic basat en una situació real d'un cercle reactiu a una situació de conflicte amb un grup d'alumnes de 4t de l'ESO.

És el dia de la dona treballadora. Els alumnes de 4t d'ESO decideixen, de forma espontània i sense permís, sortir al pati a manifestar-se en favor d'aquest dia. El professorat de les diferents matèries esperen a les aules on no hi ha alumnes. Al pati, el professor d'Educació Física ha d'aturar la seva activitat perquè seixanta alumnes, en rotllana, són al mig del pati. El professorat de guàrdia anima els alumnes a tornar a les aules i davant la seva negativa avisa l'equip directiu. Els alumnes es neguen a marxar del pati sense respondre a la demanda del professorat i de la directora del centre. Hi ha molta tensió fins que dos o tres alumnes decideixen tornar a les aules, entre elles, la delegada d'una de les classes.

Entre el professorat present hi ha una sensació d'imptència ja que els alumnes no segueixen les seves indicacions (tornar a l'aula), també manca de respecte envers la directora com a màxima autoritat. És una situació molt tensa, especialment per als adults que es plantegen la possibilitat de sancionar des del model punitiu amb una falta disciplinària els alumnes que han baixat al pati, seixanta alumnes. El fet que fossin molts alumnes i que tots mantinguessin aquesta actitud els donava poder i els feia no canviar de posició.

Davant els incidents i després d'una reunió de tot el professorat afectat, es decideix preparar un cercle restauratiu a cada tutoria de 4t de l'ESO on hi participaran els alumnes (tots i totes, tant els que es van quedar a classe –que es queden a classe però no la fan perquè la professora ha de baixar a gestionar el conflicte– com els que van baixar al pati) i els professors afectats, inclosos els membres de l'equip directiu.

El cercle s'estructura de la següent manera. Pregunta d'inici sobre el dia de la dona treballadora: Què saps sobre el dia de la dona treballadora? Preguntes sobre els fets: Què va passar? Què pensaves quan vas decidir sortir al pati sense permís? Què ha passat des de l'incident? A qui creus que ha afectat i com? Ronda als mestres (directora i cap d'estudis, i mestres): Com et vas sentir?

Un cop tothom ha pogut parlar i ésser escoltat es treballa en petit grup i després en grup gran sobre: Què podrien haver fet per celebrar aquesta diada sense incidents? Què creus que pots fer per reparar i resoldre la situació? (La classe es va perdre i hi va haver tensions i malestar).

Es fa una posada en comú i s'arriba a acords de com es pot proposar de fer una celebració d'una diada de manera que no alteri la convivència i el funcionament del centre. En concret es parla de: utilitzar el delegat, proposar-ho en les reunions trimestrals amb la cap d'estudis, proposar-ho al professor d'ètica, etc. S'arriba, també, a acords de reparació: fer una carta de disculpes, recuperar l'hora de matèria i explicar-ho als pares. Un cop acceptats aquests acords, es pregunta a les persones afectades si necessiten alguna cosa més, i expressen que no.

Ronda final: es tanca el cercle amb la pregunta: què t'emportes de l'experiència d'avui?

Pràctiques per a la gestió de l'aula

S'adrecen a la gestió de l'aula, tenen com a objectiu principal la proactivitat, és a dir, generar entorns amables on tots i totes se sentin bé, còmodes, acceptats, valorats, escoltats, etc. Per això treballen principalment creació i cohesió de grup i sentiment de pertinença. Per altra banda, volen donar resposta, també, a la gestió dels conflictes grupals, així és que poden ser alhora proactives i reactives.

Ellis i Tod (2009) afirmen que l'esforç utilitzat a desenvolupar bones relacions amb els altres alumnes a l'aula impactarà positivament en la relació amb un mateix i en la implicació en els estudis. Ningú no se sent segur si està envoltat de desconeguts. La creació d'aquesta comunitat a l'aula protegeix contra els comportaments d'assetjament (Cowie i Jennifer, 2008) i afavoreix la cohesió de grup que no té a veure amb l'homogeneïtzació. Ajudar nens i joves a relacionar-se respectant la diferència –o des de la diferència– de qualsevol tipus (gènere, ètnia, capacitat, classe social, orientació sexual, etc.) és una obligació per a la igualtat d'oportunitats i la justícia social.

El Temps de Cercle pot constituir-se com una metodologia d'aula i, tal com el defineix Hopkins (2011), consta de set fases. En general, s'utilitza un objecte, que és el que va circulant de mà en mà, "l'objecte que dona la paraula", quan un té l'objecte sap que té l'oportunitat de parlar i, el que és millor, que els altres l'escoltaran. L'objecte pot ser escollit pel grup, i és interessant que tingui algun significat per a aquest. La disposició dels participants ha de ser circular, de manera que requereix espais flexibles que permetin aquesta configuració. La figura següent mostra les fases del Temps de Cercle i seguidament les descrivim de manera sintètica.



La *ronda d'entrada* inclou l'ús de la *talking piece* (objecte que dona la paraula) amb una pregunta que inclou quelcom personal per promoure comoditat i que es coneixin els uns i els altres, per exemple: quina és al teva afició preferida?, com t'has aixecat avui?, etc.

L'*activitat relacional* busca crear oportunitats perquè el grup es flexibilitzi i cadascú parli amb aquells i aquelles amb què normalment no ho fa i per assegurar que els grups no tinguin pràcticament possibilitat de desenvolupar-se (podem realitzar preguntes per a fer que el grup canviï de lloc, per exemple, que canviïn de lloc tots aquells que porten texans, tots aquells que vénen amb metro, tots aquells que tenen mascota, o organitzar-nos per data de naixement, per alçada, per número de peu, i així un munt de possibilitats per no asseure mai o quasi bé mai al costat de la mateixa persona).

L'*activitat principal* se centra en la temàtica que volem treballar i pot ser sobre la matèria acadèmica concreta (matemàtiques, socials, física, química, anglès, etc.) o sobre competències relacionals (comunicació assertiva i no violenta, empatia, escolta activa, etc.) o sobre un problema que tinguem a l'aula.

La *reflexió* implica donar uns minuts per a poder parlar sobre l'activitat realitzada i reflexionar sobre el que s'ha fet.

L'*activitat energitzant* implica un joc físic i/o cooperatiu per activar el pensament lateral i el treball en equip.

En la *ronda final* es convida a tothom a acomiadar-se amb quelcom que s'ha après, una idea o una paraula. Es passa un altre cop l'objecte que dona la paraula perquè abans d'acabar tothom pugui dir la seva: què m'emporto del cercle?

El Temps de Cercle és, des del nostre punt de vista, el format de classe-sessió restaurativa per excel·lència

El Temps de Cercle és, des del nostre punt de vista, el format de classe-sessió restaurativa per excel·lència on es construeixen oportunitats per al desenvolupament personal, relacional i acadèmic. Amb aquesta metodologia el docent deixa de ser transmissor de coneixement per passar a ser un facilitador del mateix. Implica disposar d'espais flexibles i diàfans, disposar de temps per a la seva posada en pràctica, etc. Però, com hem esmentat anteriorment, optar per l'enfocament restauratiu no té a veure només amb implementar un programa, una pràctica o una tècnica, va molt més enllà i ens repta a renovar-nos. El Temps de Cercle és una metodologia d'aula que coconstrueix coneixement amb els alumnes, coneixement relacional, convivencial i acadèmic (Albertí, 2016b).

Aquest tipus de cercle, doncs, es pot utilitzar en qualsevol matèria, però també com a metodologia habitual en les sessions de tutoria, en les activitats programades en el Pla d'Acció Tutorial, per exemple per:

- Acordar quines normes de convivència necessitem a l'aula.
- Escollir el nostre representant (delegat/da).
- Fer propostes i reptes d'inici de trimestre tant a nivell individual com a nivell de grup-classe i compartir-les en un cercle. Valorar aquests propòsits en finalitzar el trimestre amb tot el grup.
- Preparar una sortida fora del centre.
- Decidir i organitzar una activitat en el centre: una celebració, la reunió de pares del curs, la jornada de portes obertes del centre, etc.

Atès que un dels objectius bàsics de l'educació és la cohesió social, les pràctiques restauratives, i amb elles el cercle, ens permeten realitzar activitats a l'aula que ajuden al fet que tots els membres del grup es coneguin, que puguin expressar sentiments, emocions i necessitats i crear connexions ja que és des d'aquest coneixement de l'altre i de la possibilitat d'expressar-se que es creen lligams i vincles.

Posem-ne un exemple, Temps de Cercle a la classe de català, objectiu específic: augmentar vocabulari en relació amb les emocions. Objectius transversals: millorar el coneixement dels membres del grup, donar espai a tothom perquè digui la seva, alfabetització emocional.

Reflexió: ens és fàcil expressar els nostres sentiments? Tenim prou vocabulari emocional?

Activitat energitzant (si el cercle dura més de 50 minuts): ens movem per la sala seguint les següents consignes: trist, alegre, enrabiat, ansiós, tranquil, etc.

Ronda de tancament amb l'objecte que dóna la paraula: què m'emporto del cercle d'avui?

L'exemple escollit ens recorda que la convivència no es treballa només a tutoria, o a ètica o amb un programa concret, es treballa minut a minut, a cada sessió, a cada classe, a cada interacció.



Per acabar

Incorporar les pràctiques restauratives en el dia a dia de les aules i, en general, en la cultura escolar i el fer de tota una comunitat educativa és una aposta tant dels equips directius del centre com de tot el claustre de professors/es.

Per poder fer aquest pas és important que tots els membres de la comunitat hagin pogut participar, tenir veu, en la presa de decisions sobre la seva implementació i que hagin pogut explicar amb claredat quines són les seves expectatives.

Quan aquest procés de participació i cooperació es du a terme, introduir les pràctiques restauratives es pot fer, com ja hem vist, a diferents nivells. Integrar l'enfocament a nivell global vol dir:

- Incorporar-lo en la gestió quotidiana de les relacions i els conflictes menors. En el dia a dia a les aules, on els conflictes formen part del procés d'aprenentatge, interrupcions a les classes, alumnes que arriben tard, desobediència a les indicacions del professor, negativa a l'hora de fer una tasca, molestar als companys, etc.
- Incloure les seves pràctiques en el projecte de convivència i en els documents que la regulen per donar resposta a situacions de conflicte superant el binomi castigar/no fer res o fer per.
- Implementar les seves metodologies a l'aula i en el si de totes les estructures de centre (claustre, AMPA, etc.) per promoure un clima positiu i segur on tots i totes ens sentim còmodes i hi tinguem ve

Quan innovar vol dir humanitzar superem el fet que l'altre, especialment l'alumne però també altres sectors de la comunitat educativa (mestres, pares i mares, PAS), sigui vist com un objecte a controlar i passi a ser vist com algú amb qui ens relacionem. Ens centrem en el desenvolupament personal i relacional de tots els integrants de la comunitat educativa, per tant, totes les interaccions que es donen al centre volen ser significatives.

És clar que el debat en el si de la comunitat escolar és clau per al canvi de paradigma. Respondre conjuntament cap a on volem anar és important. A aquest element imprescindible per al desplegament de l'ER, se li sumen els següents (Albertí, 2015):

- Clarificar i consensuar els objectius i el procés d'implementació.
- Comptar amb la implicació de la direcció i l'equip directiu i, alhora, de tota la comunitat educativa (professors, personal d'administració i serveis, pares i mares, alumnes).
- Realitzar una formació externa de qualitat feta per un expert i adaptada a l'àmbit escolar que inclogui continguts generals per a tot el personal, que capaciti per a la gestió de les relacions i el conflicte.
- Realitzar una formació específica per a personal clau que capaciti per a la conducció de cercles (direcció, equip directiu, psicopedagog, personal interessat, docents de suport, etc.).
- Dur a terme l'actualització i la formació contínua de manera autònoma.
- Comptar amb recolzament institucional.
- Tenir una mirada a llarg termini.
- Millorar el treball en xarxa amb la comunitat (serveis de mediació comunitaris, serveis socials, policia, salut, etc.).
- Avaluar.

Hem començat l'article amb la cita de Martin Luter King, tenim pendent aprendre a viure com humans, sí, justament per això tenim la possibilitat de desenvolupar-nos en aquest sentit, o tal com diu Edgar Morin: "la humanitat és lluny d'haver exhaurit les seves possibilitats intel·lectuals, afectives, culturals, civilitzacionals, socials i polítiques". L'ER és innovador i humanitzador i crea cultura de pau. Desenvolupar la cultura de pau en l'àmbit escolar no és un repte, és una necessitat, i el moment actual ho posa en evidència.

Mònica Albertí i Cortés
 Mediadora i formadora de formadors/es
 monicaalbertic@gmail.com

Montserrat Pedrol Llorinós
 Directora i professora de l'Institut Can Periquet
 Palau-Solità i Plegamans
 mpedrol2@xtec.cat

Bibliografia

- Aertsen, I.; Mackay, R.; Pelikan, C.; Willemsens, J.; Wright, M.** (2004). *Rebuilding community connections – mediation and restorative justice in Europe*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- Albertí, M.** (2016b). La justicia restaurativa y la superación del continuum 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 Institute 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, shame 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 Commissions and the Institute of Policy Studies, School of Government, Victoria University.
- Cameron, L.; Thorsbone, M.** (2001). Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive. A H. B. Strang i J. Braithwaite (eds.), *Restorative Justice and Civil Society* (pp.180-194). UK: Cambridge Press.
- Carrasco, S. (dir.); Villà, R.; Pongerrada, 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: Departament de Justícia. 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.
- Decret 102/2010**, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.
- 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: Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada. Departament de Justícia. 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 Basc: Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació**. DOGC, 5422. <https://dibaaps.diba.cat/scripts/ftpisa.aspx?fnew%3fcido&dogc/2009/07/20090716/09190005.pdf>
- Llei 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 Durbantonsire: West Durbantonsire 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. Tiff (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). *Restorative Justice in Schools.: International Perspectives*. Persistently Safe Schools: The National Conference of the Hamilton Fish Institute on School and Community Violence. Philadelphia, Pennsylvania, USA.

Ortega, R. (2000). *Educar la convivència para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado.

Pranis, K. (2005). *The Little Book of Circle Processes. A new/Old Approach to Peacemaking*. Intercourse, PA, USA: Good Books.

Resolució ENS/585/2017, de 17 de març, per la qual s'estableix l'elaboració i la implementació del Projecte de Convivència en els centres educatius dins del marc del Projecte Educatiu de Centre. DOGC 7336. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf>

Resolució ENS/881/2017, de 10 d'abril, per la qual es crea el Programa d'innovació pedagògica #aquiproubullying de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament entre iguals i s'obre convocatòria pública per a la selecció de centres educatius interessats a formar-ne part. DOGC 7358. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/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*. (Tesi de grau). Fundació Universitaria Iberoamericana, Palma de Mallorca, Espanya. 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 responsibility; creating caring climates*. Intercourse, PA, USA: Good Books.

Tawil, S. (2015). *Repensem l'educació en clau de bé comú mundial?* Presentació del nou 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 Catalunya i Fundació 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 comunitaria. *Cultura y educación*, 20, 249-259.
- Wachtel, T.** (2013). *Defining Restorative*. Bethelhem, PA, USA: IIRP Graduate School. Recuperat el 24 de setembre de 2015, <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>
- Zehr, H.** (1990). *Changing lenses*. Scottsdale, PA: Herald Press.

1 Un exemple del desenvolupament de l'ER al nostre país és la formació que realitza Terry O'Connell durant el mes de setembre a l'ICE de la Universitat de Barcelona.
