



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

Títol	CAP A UNA ESCOLA JUSTA: la incorporació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar
Realitzada per	Mònica Albertí i Cortés
en el Centre	Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
i en el Departament	Educació
Dirigida per	Dra. Maria Carme Boqué i Torremorell

Barcelona, octubre 2015

*Imagine there's no heaven
It's easy if you try
No hell below us
Above us only sky
Imagine all the people
Living for today...*

*Imagine there's no countries
It isn't hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too*

*Imagine all the people
Living life in peace...
You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will be as one*

*Imagine no possessions
I wonder if you can
No need for greed or hunger
A brotherhood of man*

*Imagine all the people
Sharing all the world...
You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will live as one*

John Lennon

Agraïments

Volem expressar el nostre agraïment a totes aquelles institucions i persones que han fet possible aquesta tesi doctoral.

En primer lloc, als seus protagonistes directes: els i les docents de les escoles que han participat en la recerca, per la seva generositat i bona predisposició. També volem fer un reconeixement als experts del Regne Unit: Dra. Belinda Hopkins, Caroline Newton, Les Davey, Sharon Mercer i Catherine Allard, que han col·laborat desinteressadament amb nosaltres; i als experts, companys i companyes de casa nostra: Dr. Jaume del Campo, Dr. Toni Giner, Sr. Vicenç Rul·lan, Dra. Iolanda Garcia i Sra. Blanca Barredo.

En segon lloc, a tots aquells protagonistes secundaris que, d'alguna manera, han generat les condicions i la motivació necessària per a que aquesta recerca fos possible. Ciutadans i ciutadanes anònims atesos als Serveis de Mediació on hem treballat, docents de les escoles engrescats en millorar la gestió de les relacions i els conflictes, participants en els cursos de postgrau, les formacions i assessoraments que hem impartit en els últims deu anys. I a tots els infants que han estat en el focus d'atenció plantejant-nos nous reptes. Aquests reptes, juntament amb les necessitats identificades, són el motor de la recerca que aquí es presenta, que neix en el món acadèmic i, alhora, s'imbrica en la pràctica.

En tercer lloc, a tots aquells professionals i tècnics, companys i companyes de feina, majoritàriament dedicats a l'àmbit social en un moment de gran complexitat que exigeix esforç i professionalitat. Gràcies, doncs, als membres del Servei de Mediació i Reparació Penal del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya, i, molt especialment, a Clara Casado, per ser la primera persona en apropar-nos al paradigma restauratiu —objecte d'aquest treball—, a Graciela Susanne pels moments compartits, a Montse Martínez per proposar-me participar en el programa, a Mercè Llenas i Albert Rodríguez pel seu afecte, i a tot l'equip en general. Agraïm, també, a totes les companyes del Servei Municipal de Mediació Ciutadana de Sant Boi de Llobregat amb les quals compartim, avui, feina i interessos envers el desplegament de la justícia restaurativa, la mediació i la cultura de pau. I molt particularment, gràcies, Maribel García i Virgínia Comas, per la feina diària i el compromís, i pel difícil equilibri que mantenim entre professionalitat, estímul i joia.

En quart lloc, a la Dra. Maria Carme Boqué i Torremorell, per la seva generositat intel·lectual i la seva feina en pro de la cultura de mediació al nostre país. Gràcies per la paciència i per les indicacions durant tot el procés de direcció d'aquesta recerca i, sobretot, en el tram final.

En cinquè lloc, un agraïment particularment afectuós a totes aquelles persones que formen part del cercle íntim, família, nous amics i amics de sempre, sobretot a les amigues que no només m'han donat suport afectiu sinó que també l'han fet efectiu.

Finalment, agraïm a la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, la formació i l'estímul de tots els professors i professores de qui hem pogut gaudir durant aquesta etapa formativa, perquè sense el seu mestratge la recerca no fóra possible. I al grup de recerca en Pedagogia, Societat i Tecnologies de la Informació i la Comunicació (PSITIC) que tan generosament ens ha acollit.

Gràcies.

ÍNDEX

Introducció	15
A. Justificació de la recerca	15
B. Formulació i delimitació del problema	22
C. Objectius i interrogants de la recerca	24
D. Enfocament epistemològic i metodològic de la investigació.....	25
E. Principis ètics.....	28
F. Estructura formal del treball de recerca	28
1 Marc teòric	29
1.1 Origen de la justícia restaurativa i definició	29
1.2 Influències, teories i moviments socials en el naixement de la JR	33
1.3 Principis i valors restauratius	37
1.4 Pràctiques restauratives	40
1.4.1 Mediació	41
1.4.2 Conferencing.....	44
1.4.3 Cercles	49
1.5 La justícia restaurativa a Catalunya i a l'Estat Espanyol	53
1.6 L'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar	57
1.7 Del model punitiu a l'enfocament restauratiu de gestió del conflicte i les relacions.....	59
1.7.1 Mentalitat restaurativa.....	63
1.7.2 Pràctiques restauratives a l'escola.....	66
1.7.3 Pedagogia restaurativa relacional	71
1.8 Síntesi	75
2 Treball de camp	77
2.1 Fase 1. Anàlisi de l'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar del Regne Unit	77
2.1.1 Estudi I. Anàlisi documental.....	78
2.1.1.1 Disseny metodològic.....	78
2.1.1.2 Mostra	78
2.1.1.3 Instrument	82
2.1.1.4 Procediment	85
2.1.1.5 Resultats	85
2.1.2 Estudi II. Entrevistes a experts.....	96
2.1.2.1 Disseny metodològic.....	96
2.1.2.2 Mostra	96
2.1.2.3 Instruments	97
2.1.2.4 Procediment	98
2.1.2.5 Resultats	98
2.1.3 Discussió i conclusions (Fase 1)	103
2.1.4 Síntesi	110
2.2 Elaboració, disseny i aplicació d'un programa de formació en justícia restaurativa adreçat a docents d'infantil, primària i secundària i aplicació.....	112
2.2.1 Procés d'elaboració d'un programa de formació en JR per a docents	113
2.2.2 Disseny del curs de formació	123

2.2.3	Formació de docents	125
2.3	Fase 2. Aproximació de l'enfocament restauratiu a l'escola catalana.....	128
2.3.1	Estudi III. Valoració de la transferència i canvi de mentalitat.....	129
2.3.1.1	Disseny metodològic.....	129
2.3.1.2	Mostra	131
2.3.1.3	Instruments	132
2.3.1.4	Procediment	134
2.3.1.5	Resultats	135
2.3.2	Discussió i conclusions (Fase 2)	164
2.3.3	Síntesi	175
3	Conclusions i prospectiva	179
3.1	Conclusions globals de la recerca.....	179
3.2	Limitacions i prospectiva	183
4	Referències	187
5	Annex	203
	<i>ANNEX I. INSTRUMENTS ESTUDI II.....</i>	<i>205</i>
	<i>ANNEX II. TRANSCRIPCIONS i ENREGISTRAMENT ENTREVISTES ESTUDI II (CD)</i>	<i>219</i>
	<i>ANNEX III. INSTRUMENTS ESTUDI III</i>	<i>223</i>
	Epíleg.....	185

ÍNDEX DE FIGURES

Figura 1.	Concreció de l'opció paradigmàtica i metodològica de la recerca	26
Figura 2.	Síntesi del disseny metodològic	27
Figura 3.	The relationships of restorative justice (Marshall, 1999, p.5).....	30
Figura 4.	La brúixola de la vergonya (Wachtel, 2013, p.5)	34
Figura 5.	Principis de les pràctiques restauratives (RJC, 2015b)	39
Figura 6.	Esquema general del procés de mediació (Lederach, 1996)	43
Figura 7.	FGC neozelandès, fase de l'encontre conjunt (elaboració pròpia, a Guardiola et al., 2012)	46
Figura 8.	Model Wagga, fase de la trobada conjunta (elaboració pròpia, a Guardiola et al., 2012)	47
Figura 9.	Cercle restauratiu segons el model de Dominic Barter (citat a Rul-lan, 2011, a partir de Claspell, 2010a)	52
Figura 10.	Preguntes restauratives associades al model de Dominic Barter (citat a Rul-lan, 2011, a partir de Claspell, 2010b)	53

Figura 11. Piràmide Relacional (Vaandering, 2014)	58
Figura 12: Continu Punitiu-Permissiu (Watchel, 1999)	60
Figura 13. Finestra de la disciplina social (McCold i Watchel, 2003).....	62
Figura 14. Esferes relacionals (Vaandering, 2014)	65
Figura 15. Finestra de les relacions (Vaandering, 2015a).....	66
Figura 16. Organització piramidal de les respostes restauratives (Morrison, 2005, p.154).....	67
Figura 17. Respostes restauratives (Hopkins, 2009, p.186).	68
Figura 18. Continuïum pràctiques restauratives (Wachtel, 2013, p.4)	69
Figura 19. Continuïum de pràctiques restauratives reactives (Thorsbone i Vinegrad, 2004, p.14).....	69
Figura 20. Temps de Cercle (Fraser, extret de Hopkins, 2011, p.56)	75

ÍNDEX DE TAULES

Taula 1. Diferències entre la justícia retributiva i la justícia restaurativa (adaptat de Zehr, 1990).....	36
Taula 2 . Síntesi característiques de tres models de mediació: Harvard, narratiu i transformatiu (adaptat de Munné i Mac Cragh, 2006).	42
Taula 3. Conjunt de preguntes útils per als facilitadors (citat a Guardiola, et al., 2011, p.230-231, a partir de Queensland, GDC, 2010).....	47
Taula 4. Preguntes restauratives (adaptades de l'IIRP, 2015; Hopkins, 2011; i Pràctica Restaurativa, 2015).....	70
Taula 5. Temes i preguntes restauratives (adaptat de Hopkins, 2009 i 2011)	71
Taula 6. Síntesi disseny metodològic Fase I.	77
Taula 7. Síntesi característiques mostra Estudi I.....	81
Taula 8. Dimensions Estudi I	82
Taula 9. Dimensió 1. Objectius dels programes identificats en els informes d'avaluació.....	86
Taula 10. Dimensió 2. Implementació del programa tal i com consta en els informes d'avaluació	88
Taula 11. Dimensió 3. Dades relatives a l'ús de les pràctiques restauratives	91
Taula 12. Dimensió 4. Impacte referenciat en els informes d'avaluació.....	94
Taula 13. Dimensió 5. Recomanacions proposades en els informes d'avaluació.....	95
Taula 14. Continguts del programes de la formació de TCNC i l'IIRP	115
Taula 15. Diferències de la formació implementada en cada cas	126

Taula 16. Síntesi de l'organització de la formació implementada en cada cas	128
Taula 17. Síntesi del disseny metodològic Estudi III	130
Taula 18. Número de docents, nivells educatius en cada cas i implicació de la direcció.	131
Taula 19. QPRE. Descripció i objectius de cadascun dels blocs.....	132
Taula 20. QPOST. Descripció i objectius de cadascun dels blocs	133
Taula 21. Diferències de procediment per cas.....	135
Taula 22. Nombre de responents i percentatges per cas i qüestionari.....	135
Taula 23. Formació prèvia dels docents en gestió de conflictes	138
Taula 24. Volum de conflictes al meu centre	139
Taula 25. Efectivitat de les sancions.....	140
Taula 26. Efectivitat de les expulsions d'aula	141
Taula 27. Efectivitat de les expulsions de centre	141
Taula 28. Ús d'estratègies alternatives al càstig	142
Taula 29. El diàleg és una eina efectiva per a resoldre conflictes a l'escola.....	142
Taula 30. Autonomia dels docents a l'hora d'actuar en cas de conducta negativa, per cas	143
Taula 31. Relació amb els alumnes	143
Taula 32. Relació entre els alumnes a l'aula.....	143
Taula 33. Responsabilització dels alumnes	144
Taula 34. Capacitat dels alumnes en resoldre els seus propis conflictes.....	144
Taula 35. Ús del temps de cercle.....	145
Taula 36. Ús de les preguntes restauratives	147
Taula 37. Ús de les trobades restauratives	147
Taula 38. Modificació en la manera d'afrontar els conflictes	148
Taula 39. Minimització de l'ús del càstig.....	148
Taula 40. Responsabilització dels alumnes	148
Taula 41. Reacció dels infants a les pràctiques restauratives emprades	149
Taula 42. Facilitació d'estratègies útils i no punitives	149
Taula 43. Nivell de transferibilitat del curs	149
Taula 44. Canvi de la manera d'entendre la gestió del conflicte i les relacions	150
Taula 45. Grau d'interès dels continguts del curs.	150
Taula 46. Satisfacció amb els continguts del curs	151
Taula 47. Estratègies que utilitza l'escola per fer front als conflictes	152
Taula 48. Dificultats per implementar les pràctiques restauratives	153

Taula 49. Interès de l'escola en introduir les pràctiques restauratives.....	153
Taula 50. Recomanaries a l'escola que generalitzés l'ús de les pràctiques restauratives	154
Taula 51. Possibilitats que l'escola adopti les pràctiques restauratives.....	154
Taula 52. Diferències per cas segons curs de formació, passació QPRE i QPOST i perfil del grup	164

ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1. Nivells de satisfacció envers l'ER indicats pels experts entrevistats.....	102
Gràfic 2. Formació prèvia en gestió de conflictes, tots els casos	138
Gràfic 3. Volum de conflictes al meu centre, tots els casos	139
Gràfic 4. Efectivitat de les sancions, tots els casos.....	140
Gràfic 5. Efectivitat de les expulsions d'aula, tots els casos.....	141
Gràfic 6. Efectivitat de les expulsions de centre, tots els casos	141
Gràfic 7. Ús d'estratègies alternatives al càstig, tots els casos	142
Gràfic 8. El diàleg és una eina efectiva per resoldre els conflictes, tots els casos.....	142
Gràfic 9. Assoliment del potencial acadèmic dels alumnes	156
Gràfic 10. Reconeixement de l'èxit dels alumnes	156
Gràfic 11. Preocupació en relació amb la violència.....	157
Gràfic 12. Ràtio d'expulsions.....	157
Gràfic 13. Necessitat de castigar	158
Gràfic 14. Nivell d'absentisme.....	158
Gràfic 15. Recolzament de l'equip	159
Gràfic 16. La comunicació de l'equip.....	159
Gràfic 17. Valoració i inclusió de pares i mares.....	160
Gràfic 18. Valoració de les relacions amb l'entorn.....	160
Gràfic 19. Coneixement del terme "restauratiu"	161
Gràfic 20. Formació en pràctiques restauratives	161
Gràfic 21. Desig de més formació en pràctiques restauratives.....	162
Gràfic 22. Ús efectiu de les pràctiques restauratives a l'aula.....	162

Introducció

*Tu veus les coses com són
I preguntes, "per què?"
Jo veig les coses com podrien ser
I pregunto, "per què no?"*

G. Bernard-Shaw

Els mots de Bernard-Shaw amb els quals encetem l'apartat introductori del present treball expressen amb encert la finalitat de tota recerca: el qüestionament permanent de la realitat. Aquest dubte, que dona pas a la possibilitat i al canvi i que alimenta l'esperit investigador en tot moment, en el nostre cas està tenyit d'un desig de millora no només en la comprensió d'un fenomen prou rellevant com és ara el concepte de justícia, sinó de les maneres de viure i convida els éssers humans.

L'objectiu d'aquesta introducció és emmarcar les inquietuds que han motivat l'estudi, precisar-ne els objectius i les preguntes que el guien, mostrar els plantejaments i enfocament global de la recerca. Aquesta visió holística mostra els elements clau que al llarg del treball s'aniran desenvolupant.

A. Justificació de la recerca

La justícia, la concepció d'allò que és just, té un significat diferent per a cada persona en funció dels seus valors culturals. Per aquest motiu, Gallie (1956) cataloga la justícia dins del que anomena conceptes essencialment controvertits, és a dir, conceptes densos i avaluatius, el contingut dels quals resulta extremadament polèmic, de manera que la disputa respecte al significat del propi concepte és central i forma part del mateix significat del terme (Casanovas i Moreso, 1998). Conseqüentment, serà la nostra mirada, el paradigma on es situem, que atorgarà a una determinada situació o fet i a les implicacions que se'n derivin —o que siguin dictaminades per tercers—, el qualificatiu de just o injust.

El sistema que regula la convivència a Occident es fonamenta en el paradigma punitiu al que, en el moment actual, se li reconeixen grans dificultats a l'hora de mantenir la seva credibilitat (Barnett, 1977). Les mancances del sistema judicial penal, fonamentat en un sistema punitiu, van ser interpretades per Kuhn (1970) com una crisi del vell paradigma punitivista. Inicialment, les propostes alternatives a la no operativitat del sistema judicial buscaven mesures encaminades a donar respostes diferents dins del mateix paradigma, però, seguint els postulats Kuhnians, van aparèixer veus molt crítiques que plantejaven la necessitat d'abandonar el paradigma punitiu o retributiu i reemplaçar-lo per un de nou. Així, es comença a construir una nova manera de mirar la justícia, un nou paradigma i, en conseqüència, es comença a concebre una justícia alternativa i diferent.

La justícia restaurativa (en endavant, JR) neix com un paradigma nou i alternatiu al paradigma punitiu i retributiu que fonamenta, encara avui, el nostre sistema penal i la majoria de sistemes que regulen la convivència; per tant, també regula el sistema de gestió de la convivència en l'àmbit escolar. El sistema penal considera que una falta, un delictes, és una

vulneració de la norma i que la persona que l'ha vulnerat ha de ser penada o castigada. La pena o càstig que genera el delictes, la falta, compleix una doble finalitat que respon a dues filosofies penals, la utilitarista i la retributiva. Per una banda, a la sanció se li assigna un efecte de prevenció general. En tant que concepte utilitarista, pressuposa que el càstig influirà en les persones que componen la societat de manera que no es vegin temptades a delinquir i, alhora, tindrà efecte en el propi delinqüent per a què no reincideixi en la mateixa conducta. A més, es considera que el delinqüent rep un càstig pel seu comportament delictiu i, d'aquesta manera, es compensa a la societat pel dany causat, aspecte que fonamenta el concepte de retribució (Pascual, 2012).

Barnett (1977) i Christie (1977, 1984) es consideren com dos dels principals precursors del nou paradigma. El primer, planteja la necessitat d'abandonar el vell paradigma pel que ell anomena "paradigma restituti", on el que es planteja és la restitució del dany. Aquest autor proposa un nou focus en relació amb el delictes: el deute del delinqüent no és en relació a la societat sinó en relació amb la víctima i el que deu és una restitució pel dany que li ha provocat. Les propostes de Christie (1977) versen sobre la necessitat de trobar una nova manera de pensar i resoldre els conflictes; segons els seus plantejaments, els conflictes han estat "robats" als seus principals protagonistes, la persona ofensora i la víctima, per part dels professionals que les atenen i cal que se'ls retorni la responsabilitat de gestionar la situació. D'aquesta manera, posa de rellevància el paper marginal que s'atorga a la víctima i a l'infractor en un procés penal convencional. Ara bé, la denominació del nou paradigma com a restauratiu s'atribueix majoritàriament (Hopkins, 2006b; Johnstone, 2003; i Tamarit, 2012, entre d'altres) a Zehr (1990), qui ofereix la primera elaboració d'un marc teòric i la concreció dels seus principis, valors i objectius (Guardiola et al., 2011). Val a destacar, però, que s'emfasitza que, com veurem més endavant, el paradigma restauratiu neix de diferents influències derivades d'altres cultures i moments temporals i de diferents moviments socials. De fet, es considera que, en general, aquest paradigma neix de línies superposades de pensaments i moviments socials i que, encara avui, està en constant evolució i construcció (Daily i Immarigeon, 1998; Gravielides, 2007; Masters, 2004; Walgrave, 2008). El principal canvi que proposa Zehr (1990) afecta el focus del delictes: si en el paradigma retributi el delictes, com hem dit, s'entén com el trencament o violació d'una norma, des del paradigma retributi, en canvi, el delictes és una violació o trencament de les relacions:

According to restorative justice, (1) crime violates people and relationships; (2) justice aims to identify needs and obligations (3) so that things can be made right; (4) justice encourages dialogue and mutual agreement, (5) gives victims and offenders central roles, and (6) is judged by the extent to which responsibilities are assumed, needs are met, and healing (of individuals and relationships) is encouraged (p. 211).

El nou paradigma es fonamenta en uns valors i principis de base: l'obertura de pensament, la col·laboració, l'autodeterminació, la no discriminació, la no violència, l'empoderament, l'honestedat, la confiança, la voluntarietat, la responsabilització, la inclusió i el respecte (Barton, 2000; Hopkins, 2004; Zehr, 1990), que són els que donen sentit a les seves pràctiques i que pretenen humanitzar la justícia. Des d'aquesta nova mirada, la justícia té en compte les necessitats de les persones, les relacions i el compromís i la responsabilització:

Un sistema de justicia penal que solamente imparte castigos a los delincuentes y excluye a las víctimas no encara las necesidades emocionales y relacionales de aquellas personas que se

vieron afectadas por el delito. En un mundo donde las personas se sienten cada vez más alienadas, la justicia restaurativa restablece y desarrolla sentimientos y relaciones positivas. Un sistema restaurativo de justicia penal apunta no sólo a reducir la cantidad de delitos, sino también a disminuir el impacto de los mismos. La capacidad de la justicia restaurativa de tratar estas necesidades emocionales y relacionales y de comprometer a los ciudadanos en el proceso es la clave para lograr y mantener una sociedad civil sana (McCold i Wachtel, 2003, p. 3).

La JR no se circumscriu només a l'àmbit de la justícia penal, sinó que afecta a tots aquells sistemes fonamentats en la gestió punitiva de la convivència. Així doncs, com ja hem dit anteriorment, també afecta a l'escola. Al nostre país, tot i la incorporació de la mediació en l'àmbit escolar des de fa més de deu anys, encara avui, la majoria d'escoles regulen la convivència des del model punitiu (Carrasco, Villà, Ponferrada, Casañas, 2010; Síndic de Greuges, 2006).

Conseqüentment, podem afirmar que, avui en dia, encara no som capaços de crear entorns relacionals que puguin donar resposta a les necessitats personals de cadascú, sinó que seguim regulant la convivència mitjançant el càstig i la sanció que malmeten relacions i, el que és més important, creen sentiments de rebuig, malestar i no pertinença (Hopkins, 2009, Khon, 2006). Així, doncs, encara estem immersos, a nivell institucional i col·lectiu, en la cultura punitiva, que ens atreviríem a qualificar de moralment primària.

El model d'escola justa, que més endavant analitzarem, presenta el pas del paradigma punitiu de gestió del conflicte al paradigma restauratiu en la gestió de les relacions i el conflicte. Això implica un salt en el desenvolupament moral de la institució i, òbviament, de les persones que la integren. Ens referim a un salt moral des del punt de vista cognitiu-evolutiu de Piaget i Kohlberg (Hersh, Paolito i Reimer, 1996) aplicable al context escolar, ja que entenem que el sistema punitiu està ancorat en una fase intermèdia entre l'egoisme mutu (individualisme) i les expectatives interpersonals. L'escola —i també la justícia actual i la societat— encara fortament sota la influència del model punitiu, se sustenten, sovint, en la llei del talió: *si tu fas alguna cosa que ha estat negativa, dolorosa... de cara a nosaltres o a un altra companya¹, jo, com a institució, legitimada pel sistema normatiu que m'emmarca, te'n faig una a tu que també serà dolorosa (no et deixaré anar al patí, t'expulsaré una setmana, et quedaràs sense la sortida programada...)*. L'escola fa una apropiació del *ius punendi* de l'Estat, del Dret a penar o a sancionar, que també caldria revisar i, a més a més, es fonamenta en la idea que això és el que desitja el gran grup (altres alumnes, pares i mares, mestres, societat). De manera que l'escola punitiva funciona fent el que percep que s'espera d'ella en aquests casos i regulada pel model judicial penal i punitiu.

Morrison (2001), fa referència a diferents estudis duts a terme a finals dels anys 90 a Austràlia on es demostra que la percepció dels docents és que els pares i mares volen respostes punitives a les situacions de conflicte i, en canvi, un cop preguntats els pares i mares queda en evidència que no estan en contra d'utilitzar aproximacions més restauratives que punitives i que, per tant, la percepció d'allò que volen els pares i mares per part dels mestres és diferent del que els pares i mares realment volen. Aquests estudis, contrastarien, amb tota probabilitat, amb els qui creuen que la laxitud en front de conductes no desitjades és, avui en dia, la norma

¹ Durant tot el text s'ha utilitzat de manera alternativa el gènere femení, masculí, i a vegades s'han especificat els dos gèneres, amb un intent de compensar, si més no una mica, l'ús habitual del genèric masculí.

imperant. Però el problema que ens ocupa no és pas el de la dissolució de l'autoritat, sinó el fet que quan es vol assolir justícia, se sol buscar el patiment i la penalització de qui és considerat com a culpable oblidant, al mateix temps, a la víctima.

Per contra, la gestió restaurativa de les relacions i la convivència se situa en estadis més evolucionats a nivell moral que tenen a veure amb la responsabilitat i el compromís, el contracte social i els principis ètics universals i que es correspon amb els tres últims estadis del desenvolupament moral que plantegen Piaget i Kohlberg (Hersh et al., 1996) i que comporten l'assumpció de responsabilitats, la lluita contra les injustícies i, especialment, el fer a l'altre allò que un vol per a si mateix. S'ha de tenir en compte que una de les polèmiques en relació amb la transferència de la justícia restaurativa a l'àmbit escolar és la mateixa utilització del terme justícia. Es parteix de la idea que la utilització d'aquest terme en l'àmbit escolar té a veure amb judicialitzar quelcom que no ho està. La nostra posició, però, és la contrària, és a dir, mantenim l'ús del terme justícia restaurativa perquè entenem que malgrat la terminologia, el que es busca es, precisament, desjudicialitzar l'escola i humanitzar-la. Ara bé, ha de quedar clar que, òbviament, la concreció del terme "justícia restaurativa" s'adiu a la concepció del nou paradigma. D'aquí que pensem que una altra mirada, una altra concepció de la justícia és possible i, com Bernard Shaw, mirem les coses com podrien ser, no com són².

La mediació és una de les pràctiques restauratives que incorpora el nou paradigma, però no n'és l'única, encara que al nostre país és la que més desplegament ha tingut a l'escola, n'hi ha d'altres com, per exemple, les *conferences*, els cercles i, en general, el que podem anomenar trobades restauratives, que es vénen implementant des de fa més de trenta anys a d'altres països com Canadà, Nova Zelanda, el Regne Unit, USA i Austràlia, entre d'altres. Les pràctiques restauratives neixen per donar resposta, primer, al delictes i, després, en la seva transferència a d'altres àmbits, a conflictes comunitaris, escolars, etc. Tanmateix, convé subratllar que ni l'Enfocament Restauratiu (en endavant, ER), ni la mediació, ni les altres pràctiques que inclou el model, són tan sols reactius, és a dir, no volen donar resposta només al conflicte, sinó que cerquen capacitar-nos en la gestió de les relacions i la convivència des de nous paràmetres culturals, socials i ètics. D'aquesta manera, l'ER transferit a l'àmbit escolar vol integrar els principis i valors restauratius en cada pràctica, cada activitat i cada aula, i això implica que incideix i canvia sistema, estructures, metodologies, pedagogia i, per sobre de tot, provoca una nova mirada i un canvi de mentalitat.

Ja Boqué (2002) parla d'infusió com a via per a incorporar a la vida del centre els continguts que proposa en el seu programa comprensiu de mediació i convivència, o sigui, integrant-los en les àrees existents en el currículum. També Alzate (2003, 2010), en el seu enfocament escolar global, quan fa referència a l'àrea curricular, planteja la possibilitat d'integrar per infusió els conceptes i habilitats de resolució de conflictes com unitats que s'incorporen en d'altres matèries ja existents. De manera anàloga, Torrego (2003 i 2006) i Ortega (2000) subscriuen enfocaments integrals i no només reactius.

La clau del propòsit proactiu de l'ER, radica en el treball de base, en els valors que fonamenten les relacions (el com ens relacionem amb els altres, el com ens sentim a l'escola, el sentiment

² Farem referència al concepte Justícia Restaurativa per referir-nos al nou paradigma, per tant al seu desplegament conceptual; quan parlem de la seva implementació pràctica, ens referirem a enfocament restauratiu que inclou, també, les pràctiques restauratives.

de pertinença, l'afirmació, l'autoestima, l'acceptació, etc.), en la importància de treballar allò que no és visible per canviar el que sí ho és (relació entre currículum explícit i ocult), i potenciar tots aquells valors que poden proporcionar entorns justos i saludables per a tothom.

Entenem per entorns justos i saludables aquells que fan que tothom se senti còmode, entès, atès i escoltat, i on tothom pot cobrir les seves necessitats. Es tracta d'entorns que podem anomenar amables, tal i com fa Vilar (2008), o justos, tal i com proposem nosaltres. Això inclou el respecte a les diferències (qualsevol diferència, de gènere, de raça, de procedència, de discapacitat o de capacitat...), el desenvolupament d'habilitats de comunicació efectiva i l'escolta activa, tant en les relacions verticals com en les relacions horitzontals, la competència social, l'alfabetització emocional, la inclusió, l'acollida, l'educació per la pau i la democràcia participativa (García-Raga i López, 2011) amb la implicació de tots els sectors de la comunitat educativa. Es tracta de desenvolupar, en definitiva, els pilars de l'educació definits en l'informe Delors per l'educació del segle XXI (Delors et al., 1996), en concret, l'aprendre a ser i l'aprendre a viure junts, que són, avui més que mai, elements clau en l'àmbit escolar per millorar les relacions d'educadors i educands en un món on la revolució tecnològica fa que el rol de mestre deixi de ser el que ha estat fins ara (UNESCO, 2015).

Estem parlant de treballar allò que no és visible, el currículum ocult, que va molt més enllà de la violència directa per abordar la violència estructural i la violència cultural (Galtung, 1969), fent que allò que sí que és visible esdevingui diferent: les conductes, el currículum explícit, el clima relacional, els resultats de l'aprenentatge. Tot això es fonamenta en la idea que en funció dels valors i habilitats de base que construïm tindrem unes conductes, relacions, vivències, experiències visibles positives o negatives, potenciadores de violència o de pau.

Disposem d'evidències respecte al fet que els càstigs no són efectius. Tal i com afirma el Ministerio de Educación (MEC, 2010), el 67,2 % de l'alumnat castigat qualifica la sanció en concret (fer còpies, quedar retingut, ser expulsat de l'aula, o enviat a direcció) com a ineficaç, i els resultats són consistents amb les dades de la consulta als docents i altres professionals de l'àmbit escolar. Així, el mateix MEC (2010) es planteja la necessitat de cercar noves sancions més educatives. En els documents que reglamenten la convivència a cada centre, aquestes mesures educatives no deixen de ser mesures imposades per una autoritat externa que la persona sancionada ha de complir a la força i que, sovint, fa la impressió que suavitzen els càstigs físics d'èpoques passades sense fer una reflexió profunda sobre allò que és just, ni albirar les possibilitats humanitzadores que aporta el paradigma restauratiu. És per això que mereix la pena assenyalar que el que proposa l'ER no és buscar sancions més educatives, sinó canviar les sancions per processos responsabilitzadors i, per tant, canviar de mentalitat, de focus i de paradigma. Si la revolució tecnològica ens porta a revisar l'escola, cal una revolució en la gestió de la convivència que ens permeti revisar la qualitat de les relacions.

En aquest sentit es proposa un treball també a nivell proventiu ja que es fomenta la promoció d'un clima adequat que afavoreix les relacions cooperatives i positives i els canvis estructurals necessaris per tal d'evitar les causes dels conflictes. Com diria Burton (1990):

[...] needs theory provides us with an explanation of behaviours, it provides us with a basis for prediction. Any set of circumstances, any institutions, any social relationships, that deny identity, recognition, autonomy or the preconditions for a human drive toward development, creates an environment of conflict and puts societies at risk. In such an environment there are

no containment, coercive or deterrent strategies that can for long avoid conflict, and probably violent conflict in one form or another (p.235).

Val a dir que l'escola justa no es limita a treballar només a nivell "proventiu" sinó que també ho fa, tal i com hem dit abans, a nivell "preventiu". Ens aturem un moment aquí per explicitar la nostra acceptació del terme prevenció també per als conflictes, discrepant lleument, així, de Burton (1990) i Cascón (2000) que desterren el concepte prevenció per les seves connotacions negatives, que tenen a veure amb el fet de no fer front al conflicte, evitar-lo, i especialment amb la idea, que en aquest cas compartim, que el conflicte és consubstancial a la naturalesa humana. Adoptem el terme prevenció en relació amb l'aprenentatge de les competències necessàries que afavoreixen la no aparició, no tant dels conflictes, sinó de la violència, les conductes disruptives, els maltractaments, les conductes delictives, que, entre d'altres, considerem com a respostes negatives als conflictes que requereixen, a més a més d'un entorn que doni resposta a les necessitats bàsiques de les persones i dels canvis estructurals que afavoreixen l'eliminació de les causes dels conflictes en termes de provenció, d'unes habilitats específiques en termes de prevenció. I aquí ens referim, per exemple, a la comunicació assertiva, l'escolta activa, l'expressió de les emocions, el treball cooperatiu, l'empatia i el pensament creatiu. Per tot això, l'escola justa incorpora programes de formació per a la consecució d'aquestes habilitats. I aquests programes de formació han d'anar, en primera instància dirigits als docents, ja que són els docents qui forçosament han de canviar de rol per passar de ser transmissors de coneixement per començar a ser-ne facilitadors (UNESCO, 2015). Traduint aquesta concepció en l'aplicació de justícia a l'escola, ha de quedar clar que el rol del docent fa, també, un gir copernicà, passant de ser qui l'administra a ser qui la provoca, qui la fa emergir. Per tant, estem d'acord amb Díez (2005) quan assenyala:

Para aquellos que trabajamos con el conflicto humano, está muy claro que la gente no se pelea, sufre y mata, porque elige hacerlo y porque le gusta. En la mayoría de los casos, la gente se pone violenta porque no sabe hacer otra cosa, porque no tiene ninguna otra conducta aprendida, porque no conoce ningún otro modelo para enfrentar la realidad, porque no hay ninguna otra reacción natural (p. 16).

La gestió restaurativa implica, doncs, un canvi de posicionament i de mentalitat tant institucional com individual, i alhora, l'aprenentatge de processos i pràctiques restauratives que es fonamenten en el restabliment de les relacions, el respecte mutu, la responsabilització, la reparació i la resolució cooperativa, on es posen en joc totes les habilitats i competències abans comentades. Si hem tingut clar que calia alfabetitzar el col·lectiu docent en l'ús de les noves tecnologies, com és que ens hem oblidat de l'alfabetització per a la convivència positiva?

L'escola d'avui busca reinventar-se. És evident que els canvis socials i tecnològics apunten a l'obsolescència del model d'escola postindustrial que encara és el que, majoritàriament, regeix el funcionament de bona part dels centres docents i que es fonamenta en el model d'ensenyament transmissor de coneixement. Val a remarcar, però, que a Catalunya, a principis del segle XX, el moviment de la nova escola catalana i els moviments de renovació pedagògica ja posaven en dubte aquest sistema de transmissió partint de la base que els infants tenen potencialitats diferents i aprenen de manera diferent. Iniciatives com l'Escola del Bosc, Rosa Sensat, l'Escola del Mar de Pere Vergés o l'Institut escola de Josep Estadella, en són un exemple (Vallory, 2015). Tanmateix, cal un canvi generalitzat i polítiques actives en aquest

sentit. El canvi és urgent i necessari, moltes són les veus i les institucions que així ho proclamen Robinson (2015, 2015a), UNESCO (2015), Vallory (2015), entre molts d'altres. Concretament, l'últim informe de la UNESCO, *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* (UNESCO, 2015), presentat fa uns mesos a Barcelona i que actualitza el conegut informe Delors (Delors et al., 1996), aposta per una educació que emfasitzi l'enfocament humanista de l'educació més enllà del paper utilitari en el desenvolupament econòmic que, darrerament, se li atorga dins del sistema capitalista i que és el que aparentment centralitza la majoria de polítiques educatives actuals.

De l'informe de la UNESCO (2015) volem destacar-ne diverses idees. La primera, l'argumentació sobre el fet que les competències de pensament crític, judici independent, resolució de problemes i informatives i comunicatives són la clau per desenvolupar actituds transformadores. La segona, el fet d'incorporar la inquietud vers la relació de la societat amb l'entorn natural. La tercera, la necessària transformació de l'escenari educatiu pel que fa als mètodes, el contingut i els espais d'aprenentatge, i l'última, el nou rol que necessàriament ha d'assumir el docent, com a facilitador del coneixement en lloc de com a transmissor de coneixement, i el fet que els mestres necessiten formació per facilitar l'aprenentatge, per entendre la diversitat, per ser inclusius i per desenvolupar competències per viure junts i per protegir i millorar l'entorn.

En general, s'emfatitza la necessitat d'establir relacions significatives i de potenciar la dimensió ètica de l'aprenentatge que, justament, és allò que no poden oferir les noves tecnologies. Ara que es qüestiona la necessitat del mestre, és quan ens n'adonem que la figura del docent resulta essencial per a l'aprenentatge social, la comunicació, etc. però, en especial, pel desenvolupament de la dimensió ètica de les competències. És evident, doncs, que la formació de docents és quelcom prioritari, els docents han d'aprendre aquelles competències que després hauran de poder desenvolupar en els educands (Tawil, 2015).

A una conclusió similar arriba Robinson (2015a) quan afirma que per tal de desenvolupar les competències bàsiques que ell mateix considera clau per a l'aprenentatge —la creativitat, la compassió, la compostura i la col·laboració— cal que primer els professors les desenvolupin.

Arran de tot el que hem exposat fins aquí, en primer lloc, la caducitat del paradigma retributiu i punitiu; en segon lloc, la necessitat d'humanitzar les relacions i els sistemes que han regulat la convivència fins ara; i, en tercer lloc, la necessària reinvençió de l'escola i del rol dels docents, en aquesta recerca ens preocupem per la transferència del paradigma restauratiu a l'àmbit escolar a Catalunya. Ens adonem, de bell antuvi, que un dels reptes principals al què ens enfrontem és el canvi de mentalitat necessari que això comporta, no en els educands, sinó en els educadors, a qui, en primera instància, es dirigeix aquest model. Per aquest motiu, una part de la recerca la centrem en avaluar si la incorporació del paradigma restauratiu promou el pas de la mentalitat retributiva a la mentalitat restaurativa en els docents.

La dimensió ètica, humanista i relacional fonamenta també el paradigma restauratiu, per tant, l'ER està en consonància amb les propostes de l'informe de la UNESCO (2015) ja esmentat. És per això que ens sembla que en l'escenari actual cal explorar l'aportació dels programes de JR en el canvi global que l'escola requereix i que inclou la gestió de la convivència, però va molt més enllà, ja que es planteja el canvi i la qualitat de les relacions que s'estableixen en el si de la

comunitat escolar entre i intra tots els sectors i, òbviament, amb l'entorn i el món. Canviar l'escola, doncs, tindrà a veure amb canviar el món i fer un pas més cap a la cultura de pau.

Els resultats positius obtinguts pels programes de justícia restaurativa aplicats en centres docents d'altres països avalen la nostra recerca (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, avui, al nostre país incipient; de fet, en el moment de dur a terme el present estudi només ens consta una experiència a les Illes Balears (Institut per la Convivència i Èxit Educatiu, 2013) que es desenvolupa en paral·lel a la recerca que presentem. Per aquest motiu, la recerca en si mateixa ens obliga a fer una anàlisi, primer, de les avaluacions d'aquests programes en d'altres països, per després, dissenyar un programa de formació per a docents, aplicar-lo i avaluar, així, la seva transferència i els canvis que es detecten en el pas de la mentalitat retributiva a la mentalitat restaurativa dels docents.

L'escola justa que proposem, consegüentment, integra la gestió restaurativa de les relacions i l'aprenentatge, inclou noves estructures, noves maneres de fer, de relacionar-se amb els altres i amb l'entorn, és inclusiva, humanista, ètica i moralment evolucionada. És una escola on tothom, sense excepcions, amb independència del seu origen i la seva condició social gaudeix de les mateixes oportunitats de desenvolupar-se com a persona i d'accedir al coneixement. En definitiva, seguint a Dubet (2004) i a Mayor Zaragoza (2015): una escola on tothom es pot expressar de manera lliure i responsable.

De fet, i per concloure la reflexió arran de les raons que justifiquen el present estudi, estem d'acord amb (Morrison 2005) quan afirma:

Restorative justice grew from a dissatisfaction with aspects of court based justice, in particular juvenile and criminal justice. Yet courts have a very different mandate than schools. Schools are developmental institutions. Because of this, within schools we can broaden our vision for restorative justice to a mechanism that works towards achieving social justice (p.157).

B. Formulació i delimitació del problema

Tal i com ja hem comentat, aprendre a ser i aprendre a viure junts i amb l'entorn són dos dels quatre pilars inicialment identificats en l'informe Delors per a l'educació del segle XXI (Delors et al., 1996) i revisats, ara, a l'informe de la UNESCO (2015), on es destaca que aquests pilars són, més que mai, motiu de preocupació i màxima vigència. La violència escolar i els problemes de convivència inquieten i generen malestar, desconcert i inseguretat en tots els sectors de la comunitat educativa i en la societat en general (Torrego, 2003). Un bon clima de convivència s'identifica, actualment, com un factor imprescindible per a l'èxit escolar (Debarbieux, 2011). Per tant, la millora de la convivència suposa una necessitat de primer ordre per donar respostes als reptes de l'educació actual i per aconseguir espais d'aprenentatge amables i segurs per a totes i tots.

Des de fa dues dècades, a Catalunya i a l'Estat Espanyol, la mediació s'ha desenvolupat en l'àmbit escolar mostrant la seva potencialitat i consolidant-se com un mecanisme de considerable utilitat educativa al servei de la convivència (García-Raga, Martínez i Sahuquillo, 2012). La mediació es percep com una eina de resolució de conflictes, però també com una nova cultura que vol facilitar l'abandonament del règim disciplinari tradicional. En aquesta línia

autors com Boqué (2002), Alzate (1998, 2000) i Torrego (2003, 2006), entre d'altres, plantegen la necessitat que els programes de mediació incloguin a tots els sectors de la comunitat educativa. Aquests autors proposen programes comprensius, globals o integrals, amb l'objectiu de capacitar els diversos agents educatius i, molt especialment, els alumnes, en la resolució positiva i autònoma del conflicte, impulsant, en darrera instància, un canvi de mentalitat a l'hora de gestionar les relacions i els conflictes.

En els últims anys la mediació ha comptat amb el suport de l'administració educativa. A Catalunya, el Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre Drets i Deures, regula la mediació als centres educatius i, el mateix any, a l'Estat Espanyol, la Ley Orgánica 2 de 2006 estableix l'obligatorietat que els centres elaborin un Pla de Convivència. Però, a pesar de l'impuls i la regulació de la mediació, tal i com s'afirma en l'informe del Síndic de Greuges (2006), la majoria d'escoles catalanes encara tenen un funcionament basat en la gestió punitiva dels conflictes o, el que és el mateix, fonamentat en la justícia penal retributiva. A una conclusió similar arriben Carrasco et al. (2010) quan afirmen que en la majoria d'escoles estudiades per a l'informe sobre la mediació escolar inclòs en el *Llibre Blanc de la Mediació de Catalunya* (Casanovas, Magre i Lauroba, 2010), la mediació coexisteix amb la via disciplinària directa i, en alguns casos, els conflictes acaben externalitzant-se a un procés judicial ordinari.

Per tant, es planteja la necessitat de revisar les actuacions en matèria de convivència escolar amb la mirada posada en el model de justícia que els sustenta i d'explicar la necessitat d'avançar des del model punitiu al restauratiu. En aquest sentit, els països d'influència anglòfona ja fas més de vint anys que implementen programes de JR a l'àmbit escolar, que a banda de la mediació inclouen altres pràctiques restauratives com el *conferencing* i el cercle, que obren noves possibilitats d'ordenació de la convivència als centres escolars (McCluskey, 2010). Recentment, programes similars s'han començat a desenvolupar, amb timidesa, en alguns centres del nostre entorn, sempre sota l'auspici de precedents anglosaxons (Institut per la convivència i èxit escolar, 2011 i 2013).

Per tot això, ens ha interessat, per una banda, fer una anàlisi de les característiques principals d'aquests programes de JR que s'han transferit de l'àmbit penal a l'entorn escolar, tot valorant-ne el seu potencial en el canvi de paradigma i mentalitat. Això, com ja s'explicarà més endavant, ens ha obligat a fer una estada d'aproximadament un any al Regne Unit per dur a terme la selecció i recollida de dades a partir de dues fonts, la primera en format documental (Estudi I) i , la segona, a partir d'experts (Estudi II).

Posteriorment, un cop analitzats aquest programes i a partir de les conclusions que n'hem pogut extreure, ens hem vist en la necessitat d'elaborar un programa de formació en JR per a docents susceptible de ser aplicat al nostre context, ja que en el moment d'execució de la recerca encara no es disposava de cap plantejament similar a casa nostra. Tot seguit hem format diferents col·lectius docents, pràcticament pioners en l'Estat espanyol, i mitjançant la comparació del seu punt de vista abans i després d'apropar-se al món de les pràctiques restauratives, hem mirat d'avaluar la transferència a l'aula i a l'escola i la incidència en el canvi de mentalitat dels docents (Estudi III).

Resumint, per tal de poder valorar el potencial i l'incís del model restauratiu en el nostre context escolar, ha estat necessari apropar-nos-hi des de l'àmbit anglosaxó per, després d'analitzar-lo en profunditat, elaborar un disseny formatiu que permeti introduir-lo a les

escoles d'aquí. Si bé aquesta formació podria haver-se formulat únicament a nivell teòric, en tant que producte resultant de l'estudi dut a terme al Regne Unit, no ens hem aturat aquí i hem volgut dur-lo a la pràctica amb l'objectiu de recollir dades empíriques que, tot i que considerem incipients, poden ajudar a obrir camí i a comprendre millor el sentit del paradigma restauratiu, l'enfocament restauratiu i les pràctiques restauratives a l'àmbit escolar.

C. Objectius i interrogants de la recerca

En aquest apartat introductori detallem els trets generals de la investigació per tal de clarificar, de bell antuvi, l'abast de la recerca. Tanmateix, no serà fins als capítols que conformen el cos de la tesi que aprofundirem en cadascun dels conceptes que aquí tan sols apuntem.

La complexitat del treball requereix una presentació prèvia que exposi els principals trets de la recerca i les decisions que en cadascuna de les fases hem pres per tal d'aproximar-nos a l'objecte d'estudi. Així doncs, en aquest punt exposem les preguntes i objectius de la tesi organitzats en les dues fases que la componen i que pretenen assolir els dos objectius generals al voltant dels quals s'estructura la present investigació.

Fase 1

Pregunta: Quins són els elements definitoris de l'ER en l'àmbit escolar i com poden contribuir al pas d'una mentalitat retributiva a una mentalitat restaurativa ?

Objectiu I: Analitzar els programes de JR implementats al Regne Unit per tal d'extreure'n les principals característiques en vista al disseny, aplicació i valoració de les pràctiques restauratives a l'escola catalana.

Fase 2

Pregunta: Quina transferència es fa de la formació en JR a l'aula i al centre? Com incideix la formació en l'evolució d'una mentalitat retributiva cap a una mentalitat restaurativa en els docents?

Objectiu II: Valorar la incidència de la formació en l'entorn professional i en el canvi de mentalitat pel que fa a la gestió de les relacions i el conflicte en els docents.

El fet que, actualment, a Catalunya, encara no s'hagin implementat programes de JR en l'àmbit escolar i que, per tant, no hi hagin docents formats, complica la recerca, per una banda, com ja hem dit anteriorment, ens obliga a revisar els programes d'un altre país i, per altra banda, a dissenyar un curs de formació per a docents i aplicar-lo per poder avaluar els objectius concretats en la fase 2 de la recerca.

No ens interessa avaluar ni validar el curs de formació, és per això que no el considerem com un objectiu de la recerca pròpiament dit. Convé assenyalar, però, que la necessitat de dissenyar el curs de formació en JR s'explica per la falta de docents capacitats en aquest àmbit al nostre país, és per això que el disseny es deriva de l'anàlisi realitzat en l'Estudi I al qual se sumarà la nostra capacitació i assistència a cursos de formació en JR, i l'adequació dels continguts d'aquestes formacions. Un cop dissenyat, el curs s'aplica a diversos grups de docents per tal de poder donar resposta als objectius de la Fase 2 de la recerca.

D. Enfocament epistemològic i metodològic de la investigació

Essencialment, la recerca es planteja des del paradigma hermenèutic o interpretatiu que vol descriure, interpretar i comprendre la realitat a estudiar. Aquesta decisió paradigmàtica es fonamenta en la nostra posició ontològica i epistemològica. Ontològicament, entenem que la naturalesa de la realitat, la realitat socioeducativa, és dinàmica, múltiple, holística, construïda, divergent, simbòlica i subjectiva. La realitat esdevé una construcció discursiva amb una base social i experiencial on l'individu dóna resposta als interrogants que el món li planteja. Epistemològicament, responem a la pregunta de relació entre el subjecte que estudia i el fenomen a estudiar —relació entre el qui i el què— acceptant que s'afecten mútuament i on hi ha una implicació per part de la investigadora i una interrelació entre la investigadora i la realitat o objecte d'investigació.

Aquest posicionament ens ubica de ple en el paradigma hermenèutic ja que, tal i com diu Sarabiego (2004), l'estudi de la realitat educativa parteix de la seva consideració en tant que construcció social que resulta de les interpretacions subjectives i dels significats que li atorguen les persones que la protagonitzen. Els fets no es limiten, doncs, a les manifestacions objectives dels fenòmens ni poden ser enteses per referència a explicacions causals. L'èmfasi es posa en la perspectiva dels participants durant les interaccions educatives i en un intent d'obtenir comprensions en profunditat de casos particulars des d'una perspectiva cultural i històrica. Per això, l'enfocament ha de recórrer al registre d'un tipus d'informació global, contextualitzada i de caràcter qualitatiu (els significats, les percepcions, els interessos de les persones) que requereix un enfocament eminentment social al llarg de tot el procés investigador (s'implica a tots els participants de cada context per tal de definir els problemes d'investigació, recollida de dades i per tal de valorar la qualitat dels resultats).

Així mateix, segons Sandín (2003), els supòsits bàsics del paradigma hermenèutic són: la naturalesa interpretativa, holística, dinàmica i simbòlica de tots els processos socials —també els de la investigació—, el context com un factor constitutiu dels significats socials, l'objecte de la investigació és l'activitat humana i les causes d'aquestes accions que resideixen en el significat atribuït per a les persones que el realitzen, l'objecte de la construcció teòrica és la comprensió teleològica més que la explicació causal i l'accés a l'objectivitat és fa accedint al significat subjectiu que té l'acció per als protagonistes.

Queda clara, per tant, el nostre posicionament hermenèutic; val a dir, però, que aquesta decisió es pren més per posició ontològica i epistemològica que no pas pel mètode i les tècniques. Es sentim lluny del postulat positivista que explica la naturalesa de la realitat com una dada objectiva, singular tangible i fragmentable, i on la relació del subjecte i l'objecte es planteja com quelcom independent, ja que en l'àmbit social i educatiu ens sembla reduccionista. Alhora, som conscients que darrera la concepció hermenèutica hi ha, també, una pretensió de canvi i transformació en relació amb el fet educatiu que volem estudiar i això ens situa molt a prop del paradigma sociocrític.

En conseqüència, compartim la tesi de la complementarietat paradigmàtica que, en contraposició a la tesi d'incompatibilitat paradigmàtica —on els paradigmes competeixen irreconciliablement— i a la tesi de la unitat epistemològica de la ciència —on no s'accepta l'existència de diferents paradigmes— apunta a que els paradigmes científics són complementaris i no competitius.

També ens identifiquem amb els discursos sustentats des del pluralisme integrador i la complementarietat metodològica que proposen la possibilitat d'integrar diferents mètodes i tècniques en funció de les necessitats de la investigació.

Per tot això, tal i com afirma Bisquerra (2004), considerem possible una aproximació al nostre objecte d'estudi fonamentada en un disseny de complementarietat metodològica que integri tècniques quantitatives i qualitatives.

En síntesi, a la figura 1, fem visible el plantejament global de la nostra recerca que, per posició ontològica i epistemològica, ens ubica en el paradigma hermenèutic, essent conscients de la intenció de canvi, i des dels postulats de complementarietat paradigmàtica ens permet combinar mètodes i tècniques quantitatives i qualitatives.

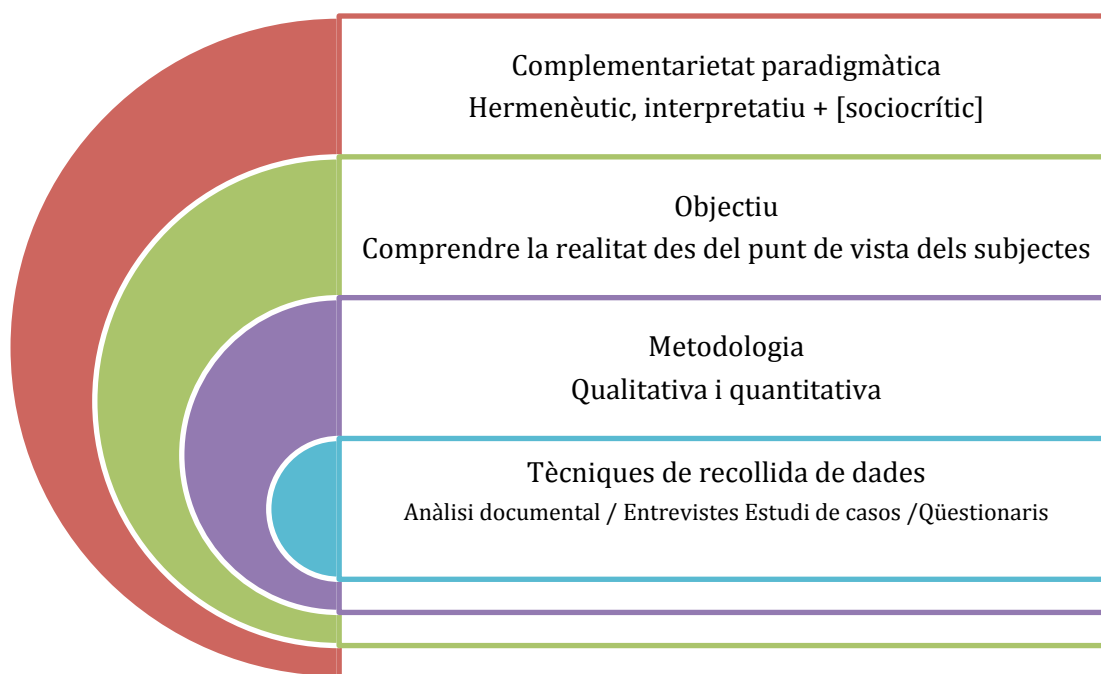


Figura 1. Concreció de l'opció paradigmàtica i metodològica de la recerca

A nivell formal, la recerca s'estructura en dues fases, que responen a les dues grans preguntes d'investigació i als objectius que se'n deriven.

A la pàgina següent (figura 2) presentem una síntesi de les fases de la recerca i dels principals elements que les conformen, detallant de manera més concreta les mostres i els instruments emprats en l'obtenció de dades.

FASE 1. Anàlisi de l'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar del Regne Unit

PREGUNTA	Quins són els elements definitoris de l'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar i com poden contribuir al pas d'una mentalitat retributiva a una mentalitat restaurativa?	
ESTUDIS	ESTUDI I Anàlisi documental	ESTUDI II Entrevistes a experts
OBJECTIUS	Analitzar els programes de JR implementats al Regne Unit, per tal d'extreure'n les principals característiques en vista al disseny, aplicació i valoració de les pràctiques restauratives a l'escola catalana	
MÈTODE	Anàlisi documental de fonts secundàries	Entrevista
MOSTRA	67 escoles que han implementat programes de JR avaluades en quatre informes (mostra 1)	Tres experts en Justícia Restaurativa (mostra 2)
INSTRUMENTS	Matriu per a l'anàlisi documental d'elaboració pròpia (instrument 1)	Entrevista semi-estructurada en profunditat de resposta oberta (instrument 2A i 2B)



ELABORACIÓ, DISSENY I APLICACIÓ D'UN PROGRAMA DE FORMACIÓ ADREÇAT A DOCENTS D'INFANTIL, PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA



FASE 2. Aproximació de l'enfocament restauratiu a l'escola catalana

PREGUNTES	Quina transferència es fa de la formació en JR a l'aula i al centre? Com incideix la formació en JR en l'evolució d'una mentalitat retributiva cap a una mentalitat restaurativa en els docents?
ESTUDIS	ESTUDI III Qüestionaris pre i post formació
OBJECTIUS	Valorar la incidència de la formació en l'entorn professional i en el canvi de mentalitat pel que fa a la gestió de les relacions i el conflicte dels docents
MÈTODE	Avaluació diferida de la incidència de la formació en tres casos.
MOSTRA	Cas 1: 10 docents de procedència diversa (Escola d'estiu 2014-ICE UB) Cas 2: 13 docents d'escola concertada-privada d'infantil, primària, secundària i batxillerat, de la província de Tarragona. Cas 3: 12 docents d'escola pública d'infantil i primària, de la província de Barcelona.
INSTRUMENTS	Qüestionari ad-hoc pre formació (instrument 3, QPRE) Qüestionari ad-hoc post formació (instrument 4, QPOST)

Figura 2. Síntesi del disseny metodològic

E. Principis ètics

La recerca que proposem, com la majoria de les recerques que es realitzen en l'àmbit educatiu, afecten els subjectes de la investigació i, òbviament, al registre, anàlisi i difusió de les dades que ens proporcionen. És per això que cal ser curosos a l'hora de vetllar per tal que la recerca sigui respectuosa tant pel que fa a les relacions i interaccions que s'estableixen, com pel que fa a la tipologia de dades recollides que seran analitzades i publicades.

Per això, hem tingut en compte el principi genèric de no provocar incomoditats, ni violentar els participants en l'estudi, però també, hem vetllat per tal que la metodologia emprada, l'explicació dels fets observats i la seva anàlisi interpretativa no contravingui l'ètica de la recerca. Per tant, hem contemplat els principis de beneficència, autonomia i el principi de justícia que proposa França-Tarragó (2003). Consegüentment s'ha buscat la promoció positiva del bé en general i també en particular intentat que la recerca fos el menys intrusiva possible. En tot moment s'ha mantingut una posició de respecte cap a les concepcions de cadascú acomplint el principi de beneficència.

Pel que fa al principi d'autonomia, tothom ha participat en la recerca de manera voluntària, lliure i informada. Totes les persones entrevistades han estat prèviament assabentades sobre les característiques i objectius de la recerca, i han donat el seu consentiment informat per a l'enregistrament de l'entrevista. Al mateix temps, s'ha garantit el seu anonimat.

Respecte els docents enquestats, als quals, tot i participar en la formació, se'ls va informar en detall sobre la recerca i sobre la voluntarietat pel que feia a respondre el qüestionari que es va passar en dos moments. Un primer moment, en la primera sessió de formació de manera presencial. Posteriorment, es va trametre un segon qüestionari en línia un cop transcorreguts uns mesos després de la formació. Els qüestionaris s'han mantingut confidencials i les dades han estat tractades seguint la normativa actual (LOPD-Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal). Tots i totes les participants han pogut fer-ho en les mateixes condicions i s'han dut a terme les mateixes actuacions amb tots i totes.

F. Estructura formal del treball de recerca

Hem estructurat formalment el treball en tres capítols, el primer capítol inclou el marc teòric, que per una banda, vol informar sobre l'origen i la definició de la JR, les seves influències, teories i moviments socials, els valors i principis restauratius i la concreció de les pràctiques que l'integren. D'altra banda, incorporem les dades més rellevants en relació amb la JR en el nostre entorn més proper, Catalunya i l'Estat Espanyol i, en últim lloc, dediquem un apartat a la transferència de la JR a l'àmbit escolar.

El segon capítol recull el treball de camp. El primer apartat d'aquest capítol fa referència a l'anàlisi de l'ER en l'àmbit escolar al Regne Unit, el segon apartat inclou el disseny del programa de formació adreçat a docents d'infantil, primària i secundària i l'últim apartat descriu l'aproximació de l'ER a l'escola catalana.

El tercer capítol presenta les conclusions generals de la recerca que es desprenen de les conclusions descrites en cadascuna de les seves fases, a la vegada que presenta les limitacions identificades, així com la prospectiva en aquest àmbit d'investigació.

1 Marc teòric

Començarem amb l'explicació del concepte de JR, identificant influències, teories i moviments socials. Després, parlarem dels valors restauratius i de les pràctiques que normalment es relacionen amb aquest nou paradigma. Un cop explicat el concepte de JR de manera global, veurem quins programes s'han desenvolupat a Catalunya i farem també alguna referència a l'Estat espanyol i al marc legislatiu. Finalment, ens centrarem en l'explicació teòrica del model ja aplicat a l'àmbit escolar. Per acabar, reflexionarem al voltant dels conceptes de pedagogia restaurativa i pedagogia relacional restaurativa.

1.1 Origen de la justícia restaurativa i definició

La JR, com a concepte, té les seves arrels en l'àmbit de la justícia penal. Seguint a Wright (1999) podríem dir que consisteix en una aproximació innovadora cap al fet delictiu que posa l'èmfasi en la reparació del dany i de les relacions, en lloc de centrar-se en la culpa i el càstig. El marc conceptual de la JR està en constant evolució, així ens trobem amb força controvèrsies en relació amb el seu origen i la seva concreció. Per una banda, per exemple, es qüestiona si és una pràctica innovadora o si és quelcom que es recupera del passat, Goldstein (2006), Mirsky (2004), Walgrave (2008), Wong (2005), per exemple, ens remetent a diferents civilitzacions antigues com la grega, l'àrab, la romana o la xinesa, a pràctiques tribals i indígenes de cultures com l'americana, celta o africana i, com no podia ser d'altra manera, a diferents tradicions religioses (el budisme, el cristianisme, el confucionisme, entre d'altres) que promulguen valors que també apareixen com a fonamentals en la JR, com són: la reparació, la disculpa i el perdó. A més, diversos autors fan referència a pràctiques ancestrals i indígenes. D'altra banda, es qüestiona també si la JR és un nou paradigma o és un model complementari als models actuals retributius de gestió de la convivència, si és un "càstig alternatiu", o una "alternativa al càstig". Així, Gravrielides (2007) sotmet 6 qüestions a debat, vigents, encara avui, pel que fa a la concreció de la JR:

- Definicions que posen èmfasi en els resultats i en la consecució dels acords *versus* definicions que posen l'èmfasi en el procés.
- Concreció de la participació de les parts implicades: quantes persones han de participar en el procés?
- Implementació de la JR: dins o fora dels sistema judicial ordinari.
- La JR entesa com un nou paradigma o un model complementari de justícia.
- La JR considerada com un càstig alternatiu o una alternativa al càstig.
- Definició dels principis de la JR.

Marshall (1999) defineix la JR com un procés a través del qual les parts protagonistes en un delictes concret, de forma col·lectiva, decideixen com afrontar les conseqüències del fet i les seves implicacions de futur. Els objectius bàsics de la JR, segons el mateix autor, són: atendre plenament les necessitats de les víctimes, capacitar els ofensors per tal que puguin assumir activament la responsabilitat de les seves accions i prevenir la reincidència reintegrant-los a la comunitat, crear una comunitat de treball que recolzi la rehabilitació dels ofensors i de les

víctimes, és a dir, una comunitat que sigui activa en la prevenció del delictes, i, en últim lloc, proporcionar els mitjans per evitar l'augment de l'ús de la justícia retributiva, els costos que aquesta implica i els retards associats.

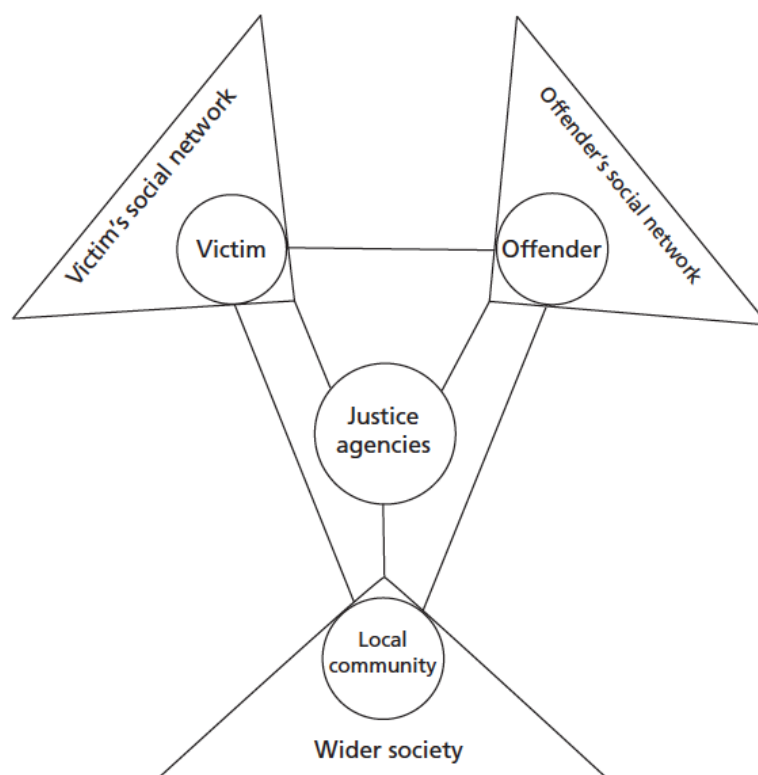


Figura 3. The relationships of restorative justice (Marshall, 1999, p.5)

Segons aquesta definició, i tal i com es veu en la figura 3, la JR s'imbrinca en el sistema de relacions que es genera entre la víctima, l'ofensor i les seves respectives xarxes socials, la comunitat local i la comunitat en un sentit més ampli. Conseqüentment, s'emfatitza la idea que la justícia restaurativa implica el treball en relació amb tres dimensions relacionals i no només amb els protagonistes principals dels fets, a més a més, atorga un lloc prioritari a la comunitat. La comunitat esdevé, així, un tercer actor al que se li atribueixen diferents rols. En primer lloc, el de part afectada, perjudicada pel fet delictiu, amb la idea que el fet ha comportat l'alteració de la pau social i els valors i normes de convivència. En segon lloc, el de donar suport a la víctima i a l'ofensor com a persones que han patit un dany o l'han provocat i que tenen necessitats no cobertes, per tant, el rol de la comunitat també és el de facilitar la solució, evitant estigmatitzar o culpabilitzar (Guardiola et al., 2011). Per tant, segons Marshall (1999), juntament amb altres referents de la JR (Aertsen, Mackay, Pelikan, Willemsens i Wright, 2004; Zehr, 1990; Zehr i Mika, 1997) la comunitat és responsable del benestar dels seus membres, però també de les condicions i estructures socials que provoquen comportaments delictius o que afavoreixen la construcció de la pau social, per tant inclou l'element proventiu que defineix Burton (1990) o, com a mínim, promociona la presa de consciència en aquest sentit i el fet que es puguin plantejar quines condicions i estructures afecten a l'aparició del delictes i com se'ls pot donar resposta. D'aquesta manera, en la JR la comunitat deixa de ser un ens abstracte per assumir un doble rol: fa sentir la seva veu com a part afectada i s'implica

activament en la reparació, de retruc, això fa que la comunitat pugui entendre els motius dels fets delictius i se'n responsabilitzi.

En aquest sentit, la United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC, 2006), subscriu que la JR és una manera de respondre a la conducta delictiva tenint en compte les necessitats de la comunitat, de la víctima i dels ofensors. Els programes restauratius són tots aquells que utilitzen el procés restauratiu per intentar aconseguir uns resultats que impliquin una reparació o una solució restaurativa. Un procés restauratiu inclou qualsevol pràctica en la que la víctima i l'ofensor —i quan és apropiat, altres persones o membres de la comunitat— participen junts de manera activa en la resolució de les qüestions derivades del delictes, generalment amb l'ajuda d'un facilitador. Una solució restaurativa deriva en un acord aconseguit com a resultat d'un procés restauratiu. Aquest acord pot incloure derivacions a d'altres programes que comportin reparació, restitució i serveis a la comunitat destinats a respondre les necessitats col·lectives (de la comunitat) i aconseguir la reintegració d'ofensor i víctima.

És generalment acceptat (Hopkins, 2004; Masters, 2004; Zehr, 1990, entre d'altres), que la primera pràctica restaurativa va tenir lloc l'any 1974 a Ontàrio (Canadà), on Mark Yantzi i Dave Worth, agents de la *probation*³ i membres del *Mennonite Central Committee*, van proposar al 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. El jutge, sense cap precedent, va acceptar la proposta i els joves van visitar cadascuna de les víctimes i, en la seva majoria, el cas es va resoldre amb la reparació dels danys. Aquest fet va tenir gran repercussió en els joves, en les víctimes i va provocar que es desenvolupés un nou programa el *Victim Offender Reconciliation Programme* (VORP), a Ontàrio (Zehr, 1990).

Ara bé, la primera pràctica restaurativa institucionalitzada va ser el *Family Group Conferencing* (en endavant, FGC) neozelandès. La Llei *Children, Young Persons and Their Families* de 1989, va reformar el sistema judicial juvenil neozelandès amb l'abandonament del model punitiu per donar un lloc prioritari a la JR (Guardiola et al., 2011). Segons MacRae i Zehr (2004), el FGC neozelandès és un procés de presa de decisions que implica una trobada cara a cara entre l'ofensor, la seva família, les víctimes i les seves persones de suport, un representant de la policia i, si el cas ho requereix, altres membres de la comunitat. En general, val a destacar que poden participar en el procés totes les persones però només és imprescindible per a la seva viabilització que hi participin l'ofensor, la seva família i la policia. En aquest procés la participació de la família de l'ofensor es considera clau; així, és el grup familiar juntament amb el menor els qui prenen les decisions sobre com resoldran la situació i quines són aquelles necessitats que necessiten cobrir per a poder-ho viabilitzar, el jutge s'absté d'efectuar qualsevol dictamen fins que el grup familiar no hagi concretat un pla d'acció (Rul-lan, 2011).

³ Probation és una via de compliment d'una pena sense que la persona sigui privada de llibertat. Durant el temps que dura la probation la persona es troba en llibertat però amb la condició de no delinquir i que assisteixi regularment a entrevistes amb un treballador social o equivalent que en fa un seguiment. Durant el temps de probation es poden imposar altres obligacions, per exemple, fer treballs en benefici de la comunitat, formació, educació, tractaments terapèutics, de salut mental o per addiccions, o d'altres que es considerin adequats. Sota probation s'hi pot estar perquè aquesta ha estat pròpiament la pena que s'ha imposat a la persona, o bé perquè la persona estava complint pena de presó i ha sortit en llibertat provisional o amb permisos (Government UK, 2015a).

Guy Masters (2004) afegeix a aquest dos esdeveniments la transferència del FGC neozelandès a Austràlia, per part de Terry O'Connell, sergent de policia de la New South Wales Police a Wagga Wagga, que al 1990 va desenvolupar el model després conegut com a "Model Wagga Wagga" o "model guionat". Aquest model es diferencia del neozelandès en diversos aspectes, a destacar el fet que és facilitat per un policia i que segueix un guió molt estructurat i un ordre fix en la intervenció de tots els participants. Com veurem més endavant, O'Connell va ser a mitjans dels anys 90 al Regne Unit i aquest fet va marcar l'inici del desplegament dels programes de JR en aquest país i també als Estats Units.

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 a la comunitat per a la presa de decisions en relació amb joves ofensors.

Es considera que la primera experiència de *sentencing circle* en l'època actual fou el 1991, promoguda pel jutge Barry Stuart. En els *sentencing circles*, la víctima, l'ofensor, els seus familiars, els membres de la comunitat, la policia, el jutge i el fiscal s'asseuen cara a cara i en cercle. Usualment, el cercle es viabilitza només amb aquells ofensors que s'han declarat culpables. I tenen per objectiu arribar a un consens que reflecteixi la veu de totes les persones que hi participen en relació amb quina és la millor manera de resoldre el conflicte. Les decisions es plasmen en un *sentencing plan* elaborat pel cercle perquè serveixi de base al jutge a l'hora de decidir la sentència (Bazemore i Umbreit, 2001).

Segons Hopkins (2004), aquests quatre esdeveniments clau tenen els següents elements en comú: en primer lloc, donen l'oportunitat a totes les parts d'explicar la seva història, de clarificar els fets, i promocionen la comprensió mútua i el desenvolupament de l'empatia. En segon lloc, donen resposta a una sèrie de preguntes que en un procés judicial ordinari no es tenen en compte i, probablement, queden com una necessitat insatisfeta de la víctima: per què jo? he fet alguna cosa per merèixer això? passarà un altre cop, es repetirà?. I, en tercer 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, és a dir, la responsabilitat en relació amb el conflicte i la possible reparació és dels afectats, que, com veurem més endavant, és una de les tesis fonamentals de la criminologia crítica (Christie, 1977, 1984). Per últim, 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.

Aprofundirem, a continuació, en les influències, teories i moviments socials que han convergit en el naixement del nou paradigma restauratiu. Queda clar que hi ha un consens generalitzat respecte a que el seu naixement no es pot atribuir només a un fet en concret ni a una única font. Per tant, estem d'acord amb Zinsstag, Teunkens i Pali (2011) quan afirmen que el que es pot oferir per explicar l'origen de la justícia restaurativa és més aviat un *patchword* a nivell mundial que es compona de diferents orígens, definicions i pràctiques, sense que hi hagi hagut un progrés lineal ni coherent en l'evolució del moviment, ni tampoc influències causals entre esdeveniments clau.

1.2 Influències, teories i moviments socials en el naixement de la JR

La JR ha nascut i s'ha desenvolupat a partir de la superposició d'influències, per aquest motiu no pot ser encapsulada en categories temporals separades, més aviat, està formada per capes superposades de línies de pensament i moviments socials (Daly i Immarigeon, 1998). Walgrave (2008) fa referència als moviments en l'àmbit del treball social que promulguen una intervenció menys assistencial i més emancipadora, moviments de defensa dels drets de les dones, dels presoners, de les víctimes i de la societat civil.

Són destacables varies aportacions teòriques, una, la de Nils Christie (1977), des de la criminologia crítica. Aquest autor posa en evidència el paper marginal que s'atorga a la víctima i a l'infractor en un procés penal convencional, afirmant que en aquest sistema es produeix una desapropiació del delictes als protagonistes del conflicte per part de professionals (advocats, jutges, treballadors socials, psicòlegs, etc.) i defensa que siguin les persones afectades les que assumeixin el treball de resolució. També proposa tenir en compte les implicacions morals i socials dels delictes i ressalta el valor dels processos informals no professionals (Guardiola et al., 2011).

Una segona teoria que influeix el desenvolupament de la JR és la teoria de la vergonya reintegradora, del criminòleg australià John Braithwaite, que es concreta en el seu llibre *Crime, Shame and Reintegration* (Braithwaite, 1989) molt influït per la teoria de la vergonya de Nathanson (1992 i 2003), deixeble de Tomkins, per tant seguidor de la teoria de l'afecte (Tomkins, 1987,1991). Aquesta teoria condiona, en un primer moment, el model australià de *conferencing* i, després, el model americà proposat per Wachtel, O'Connell i Wachtel (2010) i, en definitiva, el que proposa l'International Institute for Restorative Practices (en endavant, IIRP). El *conferencing*, com veurem més endavant és una de les pràctiques que inclou la JR i que implica la participació de les parts directament afectades, però també persones de suport de cadascuna.

Tomkins (1987, 1991) afirma que les relacions humanes són millors i més saludables quan hi ha una lliure expressió de l'afecte o emoció, minimitzant allò negatiu i maximitzant el que hi ha de positiu, però permetent la lliure expressió. Nathanson (1998) afegeix que és a través de l'intercanvi mutu de l'afecte expressat que es construeix comunitat i explica que la vergonya és un potent regulador del comportament social humà. Quan una persona experimenta un sentiment positiu i aquest és interromput per algun estímul intern o extern, experimenta vergonya, per tant, des del seu punt de vista, una persona no ha de fer quelcom negatiu per experimentar vergonya, això explica que les víctimes d'un delictes puguin sentir vergonya.

Si la vergonya no es reconeix com a tal, o no sabem que ha provocat la seva aparició, aleshores apareixen quatre reaccions possibles:

- l'aïllament: conductes que tenen a veure amb fugir (allunyar-se dels altres, aïllar-se).
- l'atac a un mateix: culpabilitzar-se (el que ha passat és perquè un no és suficientment bo, hàbil i cal castigar-se)
- la negació: conductes que busquen esborrar la vergonya (denegar, evadir-se buscant emocions intenses, consum de drogues)

- l'atac a l'altre: conductes i accions que busquen disminuir l'autoestima de l'altre i revertir la situació, culpar als altres (assetjament, agressions).

En general les persones que tenen una bona autoestima superen ràpidament els sentiments de vergonya, però cadascú respon amb una intensitat diferent. Les pràctiques restauratives proporcionen una oportunitat per expressar la vergonya i altres emocions i, en fer-ho, es redueix la seva intensitat.

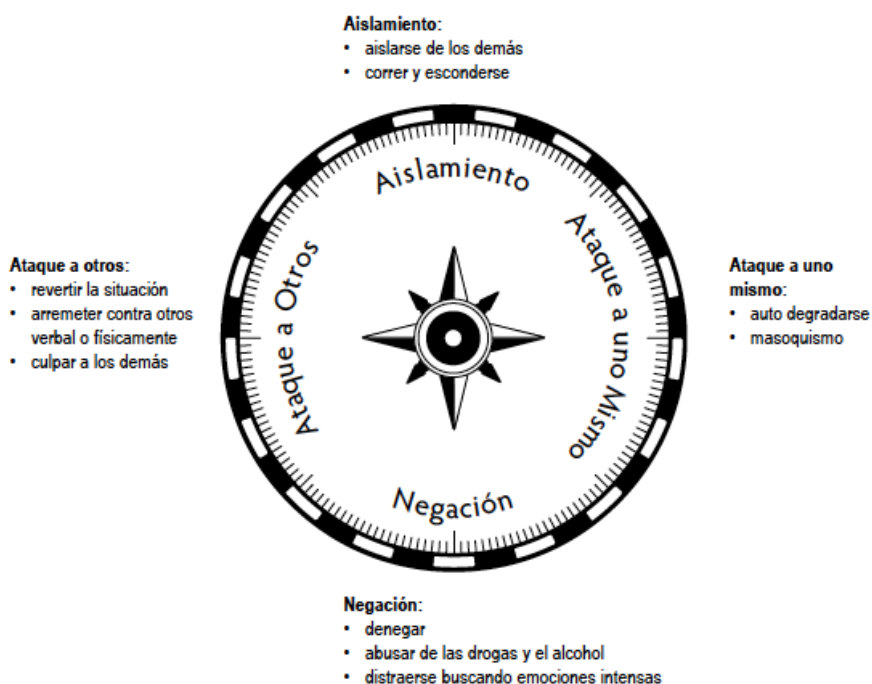


Figura 4. La brújula de la vergonya (Wachtel, 2013, p.5)

Segons Nathanson (1992), les pràctiques restauratives encoratgen a les persones a expressar les seves emocions i sentiments i, a conseqüència d'aquest fet, forgen millors relacions. D'aquesta manera demostren la hipòtesi fonamental de la psicologia dels afectes de Tomkins, on es pressuposa que es genera un ambient més saludable quan hi pot haver una lliure expressió afectiva.

Braithwaite (1989), al seu torn, afirma que dependre del càstig com a regulador social és problemàtic perquè avergonyeix i estigmatitza a les persones que cometen les conductes indègudes i els empeny a una subcultura social negativa sense aconseguir canviar la seva conducta. Aquest autor identifica dos tipus de vergonya: la vergonya estigmatitzadora i la vergonya reintegradora. La primera, implica un procés en el què la persona que ha fet el comportament negatiu és menyspreada i se li falta al respecte com si fos una "mala persona". En canvi, un procés on es treballa la vergonya de manera reintegradora implica la desaprovació del comportament però, al mateix temps, transmet respecte i empatia vers l'ofensor que ha fet quelcom "malament" o "dolent", i inclou, al mateix temps, una valoració de l'esforç que fa la persona ofensora de responsabilitzar-se del seu comportament negatiu.

Segons Braithwaite, Ahmed i Braithwaite (2006), a la vergonya integradora se li atribueix un efecte preventiu del delictes perquè el procés d'avergonyiment reintegrador inclou un ritual de

reintegració a la comunitat en el moment en que la persona ofensora rep reconeixement per haver-se responsabilitzat del comportament i del dany. D'aquesta manera, la persona ofensora és motivada a actuar d'acord amb les normes.

Des d'aquest enfocament, les pràctiques de JR porten implícit aquest element d'averkonyiment integrador, creant un espai on es desaprova el comportament inadequat però on també es reconeix el valor intrínsec de la persona que ha ofès i de la persona ofesa, tot mostrant suport i empatia envers ambdues parts. Segons els autors citats, qui més pot transmetre aquesta empatia i valoració de l'ofensor per haver-se responsabilitzat són les persones amb qui té un vincle afectiu (família i amics propers), i és en aquest sentit que s'estableix el vincle d'aquesta teoria amb el *conferencing* i molt especialment amb el FGC.

Aquesta teoria, però, ha estat força criticada, per exemple, Bas Van Stokkom (2002) assenyala que Braithwaite (1989) no explica de quina manera la vergonya provoca un canvi en el comportament de l'individu i que no té en compte la interacció entre la vergonya i altres emocions. L'esmentat autor, per exemple, fa referència a la culpa, que també està associada a l'empatia i a la reparació, i que esdevé una emoció clau en un procés restauratiu. D'altra banda, posa de relleu que els sentiments de vergonya no necessàriament contribueixen a la reparació i a la reintegració, sinó que podrien ser altres emocions, com ara el penediment, les que realment són determinants per generar la responsabilitat i voluntat de reparació de la persona ofensora. La participació en un procés de *conferencing*, ja en sí mateixa, tendeix a crear molta pressió emocional sobre les persones ofeses i els ofensors, en conseqüència, es planteja la qüestió de si el procés d'averkonyiment és realment necessari.

Davant les crítiques, Braithwaite reformula la seva teoria (Braithwaite, Ahmed i Braithwaite, 2006) i comença a parlar, més que de vergonya reintegradora, de la gestió de la vergonya. Planteja que si la vergonya és gestionada deficientment i es transforma en ràbia o en altres emocions negatives, esdevindrà una experiència dolorosa per a la persona ofesa i no serà útil per a evitar comportaments delictius futurs. La gestió positiva de la vergonya implica reconèixer aquesta emoció negativa i, per tant, la possibilitat de descarregar-la a través de l'acceptació de la responsabilitat i la reparació del dany. En aquest sentit, la vergonya esdevé reintegradora en la mesura en què genera en la persona un aprenentatge sobre com gestionar millor les emocions desagradables que provoca. És a dir, en funció de la capacitat de gestionar les emocions vinculades a la vergonya i a l'orgull, l'experiència de la vergonya serà estigmatitzadora i contraproduent o reintegradora.

Fins aquí, hem citat influències de moviments socials i teòrics, val a dir, però, que un moment clau per a la conceptualització del paradigma restauratiu és la publicació del llibre *Changing Lenses* de Howard Zehr (1990), ja que és el primer en oferir una concreció teòrica, uns principis, uns valors i uns objectius concrets per a la JR en contraposició a la justícia retributiva.

La justícia retributiva concep el delicte com una violació de la norma en contra de l'Estat; en canvi, la JR entén el delicte com una forma de conflicte en la mesura en que fa néixer un vincle negatiu entre la víctima i l'ofensor, per això se centra en la reparació del dany i les relacions. Tot plegat implica una nova mirada cap al fet delictiu i, especialment, unes noves preguntes. En lloc de preguntar: quina norma s'ha infringit? qui ha de ser culpable? de quina manera s'ha de castigar?, interrogants propis del vell paradigma, les preguntes del paradigma restauratiu es focalitzen en la cerca una resposta reparadora i responsabilitzadora: què ha passat?, qui ha

estat afectat? quines són les seves necessitats? qui es el responsable d'arreglar les coses?, i, per últim, de quina manera es pot satisfer la reparació? (Zehr, 1990).

El nou paradigma definit per Zehr (1990) és aplicable a qualsevol sistema que encara reguli la convivència fonamentant-se en el model retributiu. Així àmbits com l'educatiu, com veurem més endavant esdevenen un camp on la JR també es desenvolupa (Blood i Thorsbone, 2006; Cameron i Thorsbone, 2001; Hopkins, 2004, 2006, 2011, entre d'altres).

Fonamentalment, Zehr (1990) descriu el nou paradigma en contraposició al paradigma retributiu. D'aquesta manera, tal i com es pot veure en la taula següent, s'aprecia la mirada restaurativa com una mirada que se centra en el conflicte subjacent al delicte i en el futur; que fonamenta el procediment de gestió del delicte o conflicte en el diàleg i la comunicació, consegüentment, en la trobada entre persones; aquest procediment és respectuós, digne i no estigmatitzador, essent prioritàries les necessitats de les persones que hi participen. Per tant, es retorna el protagonisme a les persones afectades, tal i com proposa Christie (1977), que adopten un rol actiu en el procés on el que es busca és una sortida positiva i reparadora que impliqui la reintegració, acceptació i inclusió tant d'infractor com de la víctima.

	LENT RETRIBUTIVA	LENT RESTAURATIVA
FOCALITZACIÓ	Centrada en el delicte	Centrada en el conflicte subjacent
MOMENT TEMPORAL	Centrada en el passat	Centrada en el futur
PROCÉS	Adversarial Enfrontament entre l'Estat i el "delinqüent" Humiliant i estigmatitzador	Diàleg i comunicació Trobada entre persones Respectuós, digne, no estigmatitzador
PRIORITAT	El "delinqüent" és el centre d'atenció, la víctima és ignorada	El centre són les necessitats de les persones que participen en el procés
PROTAGONISTES	Els professionals que se senten en possessió del coneixement	Tots els afectats
PERSONA OFENSORA	Actitud passiva, l'Estat l'acusa, la defensa i l'educa	Adopta un rol actiu, constructiu
SOLUCIÓ	Càstig a la persona i al comportament	Reforç positiu al comportament adequat Reparació
CONSEQÜÈNCIES DE LA SOLUCIÓ	Estigmatització i exclusió per part de l'entorn a víctima i infractor	Reintegració, acceptació, i inclusió d'infractor i víctima
JUSTÍCIA	La justícia és el restabliment de les normes	La justícia és la reparació de les relacions i del dany

Taula 1. Diferències entre la justícia retributiva i la justícia restaurativa (adaptat de Zehr, 1990)

Hem vist, fins aquí, la concreció del paradigma restauratiu, algunes de les influències i alguns dels moments clau en el seu naixement. Val a dir que el paradigma, conceptualment, està en constant evolució, per aquest motiu estem d'acord amb Walgrave (2008) quan afirma que la justícia restaurativa és un producte inacabat que posa en escena diferents i, a vegades oposades, creences, opcions i pràctiques innovadores. És també una creuada científica pel que fa a metodologies i resultats, així com un moviment social amb diferents graus d'autocrítica, o sigui, un camp a explorar per a la recerca científica.

Ens aventurem ara en la definició dels principis i valors de base que emmarquen el paradigma i les seves pràctiques que, òbviament, es deriven de les concrecions del model però a la vegada de totes les influències, cultures i moviments socials comentats.

1.3 Principis i valors restauratius

Podríem afirmar, arran del que hem anat exposat, que tothom que es dedica a la justícia restaurativa tendeix a tenir una definició pròpia del que aquesta és o significa. Si bé no hi ha una definició única i universal, les bases per a la seva concreció recauen en l'examen dels elements comuns compartits per la majoria. Aquests elements comuns, o valors de base, resulten fonamentals a l'hora de garantir que l'enfocament restauratiu sigui consistent amb la filosofia que el sustenta.

D'acord amb Pranis (2007), la majoria d'autors coincideixen en una sèrie de valors essencials que serviran com a guia per a qualsevol procés restauratiu que desenvolupem. En general, els valors associats a la JR tenen relació amb: l'obertura, l'autodeterminació, la col·laboració, la flexibilitat, la no discriminació, la no violència, la justícia, el respecte, l'empoderament, l'honestedat, la confiança, la voluntarietat, la responsabilització i la inclusió (Barton, 2003; Hopkins, 2004; Mackay et al., 2007). I, com a valors vertebradors trobem: la participació, el reconeixement de l'altre, la reparació i la reintegració.

Tal i com diu Olalde (2015), la JR està connectada amb el respecte a la humanitat de cada persona, o sigui que està directament vinculada a principis bàsics, com són: la inviolabilitat de cada persona, que no ha de ser sacrificada en benefici aliè, particular o col·lectiu; l'autonomia, que li reconeix el dret a formular els seus propis plans d'excel·lència vital; i la dignitat, consistent en tractar a cadascú d'acord al ser persona amb mèrits o demèrits, no segons factors que no depenen d'ella, com la seva ètnia, sexe o classe social. Per això, nosaltres ens atrevim a apuntar que la JR és una manera d'humanitzar la justícia i qualsevol sistema de gestió de la convivència.

Zehr i Gohan (2003) detallen tres pilars bàsics i cinc principis restauratius vinculats a la JR. Els tres principis es concreten de la següent manera:

1. Dany i necessitats: la JR es focalitza en el dany causat. Així, es busca donar resposta a les necessitats de la víctima, es cerca la reparació del dany generat tant de manera concreta com de manera simbòlica. Però, a la vegada, també es preocupa pel dany experimentat pels ofensors i per les comunitats. O sigui que es busca una experiència que doni resposta a totes les parts afectades tant directament com indirectament pel delictes, insistint en la reintegració tant de víctimes com d'ofensors i també de la comunitat.
2. Obligacions: la JR emfasitza la responsabilització de l'ofensor, això implica dos nivells de responsabilitat. En primer lloc, que l'ofensor en responsabilitzar-se dels fets pugui prendre consciència de les conseqüències dels mateixos i, en segon lloc, que es pugui responsabilitzar de la seva solució. D'altra banda, la comunitat i la societat tenen també l'obligació d'escometre aquest doble nivell de responsabilització.
3. Compromís i participació: es retorna el protagonisme a les persones i a la comunitat que de manera informada han de poder optar per la participació i el compromís en un procés restauratiu. Per tant, un procés restauratiu implica la participació de l'ofensor, la víctima, persones de suport i persones de la comunitat.

De fet, segons els mateixos autors, "...restorative justice requires at minimum, that we address victim's harms and needs, hold offenders accountable to put right those harms, and involve victims, offenders and communities in this process" (Zehr i Gohan, 2003, p.23).

Pel que fa als cinc principis propis de la JR, tenim que, el primer, postula que la JR es focalitza en el dany i en les necessitats que es deriven del mateix (de les víctimes però també de la comunitat i de les persones ofensores); el segon, es dirigeix a les obligacions derivades del dany (per part de les persones ofensores però també de les famílies, la comunitat i la societat en general); el tercer, utilitza processos inclusius i col·laboratius; el quart, implica a tots aquells que han estat afectats per la situació (persones ofeses, persones ofensores, famílies, membres de la comunitat, societat en general); i, per últim, el cinquè busca reparar el dany.

Tal i com diuen els mateixos autors (Zehr i Gohan, 2003), aquests principis reflecteixen uns valors de base que no són declarats i que es donen per fets, però per poder aplicar la JR de manera correcta i respectuosa amb aquests principis fonamentals cal explicitar els valors que promouen, ja que si no podria ser possible que s'utilitzés un procés restauratiu però per arribar a solucions no restauratives. Així, s'identifiquen els valors de l'honor, la interconnexió personal, la individualitat o la diferència. Tanmateix, el valor de base i principal és el respecte:

Ultimately, however, it comes down to one basic value: respect. If I had to put restorative justice in one word, that would be it: respect for all, even for those who are different than us, even for those who seem to be our enemies. Respect remind us of our interconnectedness but also our differences. Respect remind us that we must balance concern for all parties (p.39).

Ens sembla interessant tenir en compte que els valors i principis són el fonament de les pràctiques que s'emmarquen dins del paradigma i que, per això, per posar un exemple, el Restorative Justice Council (en endavant, RJC), l'organisme que regula la Justícia Restaurativa al Regne Unit, se'n preocupa i vetlla per tal que siguin presents en la pràctica.

De manera anàloga, la majoria dels països que incorporen l'ER com una via alternativa al procés judicial retributiu també se n'ocupen, si bé és cert que estan en constant revisió. Per exemple, el mateix RJC aquest any ha fet una consulta a tots els seus afiliats per a revisar les principis definits al 2004 (RJC, 2004 i 2015b), que han concretat els sis principis que exposem a la figura 5 que, com veiem, segueixen en gran mesura els proposats per Zehr i Gohan (2003).

Dels principis proposats l'any 2004 (RJC, 2004), s'elimina el principi de confidencialitat, argüint que els responents al qüestionari enviat plantegen que el principi de confidencialitat és de molt difícil compliment en determinades circumstàncies, ja que poden haver-hi situacions on els participants puguin desitjar fer públic el procés i els tècnic no poden i no deuen evitar-ho. Per tant, la confidencialitat no pot ser sempre garantida a no ser que els participants ho demanin explícitament i ho demanin així. D'altra banda, es fa referència a que determinats processos que gestionen conflictes que es donen en l'espai públic és quasi bé impossible mantenir-los en la confidencialitat. Per aquests motius es treu aquest principi, tot i això es manté la confidencialitat en relació al tècnic que condueix la trobada restaurativa i es manté en les competències que li són pròpies en tant que facilitador.

Restauració	El primer objectiu de les pràctiques restauratives és donar resposta i reparar el dany.
Voluntarietat	La participació en un procés restauratiu és voluntària i basada en una decisió.
Neutralitat	Els processos restauratius són justos i no esbiaixats en relació amb cap participant.
Seguretat	Els processos i les pràctiques restauratives han de garantir seguretat a totes les persones participants, per tant, crear un espai segur per poder expressar sentiments i punts de vista de cadascú.
Accessibilitat	Els processos restauratius són inclusius i disponibles per a totes les persones afectades pel conflicte.
Respecte	Els processos restauratius respecten la dignitat de totes les persones que hi participen.

Figura 5. Principis de les pràctiques restauratives, (RJC, 2015b)

D'altra banda, es debat sobre el principi restauració per valorar la possibilitat d'anomenar-lo reparació. Es manté el terme restauració perquè inclou el fet de donar resposta tant al dany relacional com a objectiu, a més a més de reparar. Es creu que si s'indica com a reparació es pot entendre que el fi últim dels processos restauratius és únicament i exclusiva la reparació del dany.

El principi sobre la neutralitat també és altament controvertit. En aquest sentit, es proposen alternatives com "multiparcialitat" (concepte recollit per Diez i Tapia, 1999), "igualmente parcial", o "imparcialitat". Tot i així, generalment es manté neutralitat per ser un terme que ja està associat a la JR i en facilita la seva difusió. En canvi, el concepte d'imparcialitat és el que ha guanyat més adeptes a l'hora de fer referència a les competències del facilitador. En últim lloc, val la pena comentar que s'incorpora el respecte, que no es tenia en compte al 2004 (RJC, 2004), ja que la majoria dels membres consultats suggereixen que és un valor central i un requeriment de qualsevol intervenció restaurativa.

Com veiem, doncs, els principis encara es debaten i es revisen. De fet, altres principis són inclosos per altres entitats d'altres països, per exemple, el Govern de Canadà (Government of Canada, 2015) inclou, a més a més dels que ja hem comentat, quatre principis que ens semblen més que destacables: (1) la transformació que implica el procés a nivell personal, per tant podríem relacionar-ho amb l'element més pedagògic del procés, que inclou el creixement personal; (2) la restauració de relacions positives i (3) la millora tant personal com de la comunitat. Incorporen, també, (4) l'element humanístic, per nosaltres una de les aportacions clau de l'ER en l'àmbit escolar:

Humanistic: This refers to wide subset of values that describe the nature of interactions between those involved. These include respect, compassion, dignity, honesty, openness, and growth. Fairness and equality/equity are essential. Multicultural issues are important in

ensuring the processes are balanced for all those involved (Government of Canada, 2015, p.1).

Igualment, adopten una visió holística del procés mitjançant la qual es posa de rellevància la importància de conèixer les persones en el seu context i les situacions particulars de cadascú per, així, poder atendre-les de la manera més adequada:

Holistic: These processes take into consideration and value the full breadth of each individual participant as well as the larger context in which they function. This includes appreciation of the physical, psychological, mental, emotional, spiritual and social context surrounding each person as well as the environment. It is important to note that the spiritual component is important for many participants and a restorative experience connects deeply to their belief systems. For example, at the heart of many Aboriginal processes are the reflection of the world view of the inter-connected nature of all things (Government of Canada, 2015, p.1).

Un cop analitzats els principis i valors de base dels processos i pràctiques restauratives, considerem adient procedir a concretar quines són les pràctiques restauratives que normalment s'incorporen al paradigma així com les seves principals característiques.

1.4 Pràctiques restauratives

En el nostre país, com ja s'ha dit anteriorment, la pràctica restaurativa més desenvolupada és la mediació. De fet, seguint Peters (2000) podríem dir que tot i que el concepte de JR comprèn diferents pràctiques, la més estesa a nivell europeu, en els seus orígens i també en la actualitat, era i és la mediació. Per aquest motiu s'ha arribat a concebre la mediació ja no com una tècnica concreta del paradigma, sinó com un enfocament alternatiu en si mateix.

A nivell internacional, però, les pràctiques restauratives van més enllà, i inclouen altres processos com els *circles* o el *conferencing*. Com ja hem dit, el FGC va dur a terme la primera pràctica restaurativa institucionalitzada amb la llei *Children, Young Persons and Their Families*, del 1989, a Nova Zelanda. A partir dels anys 90, s'estableixen programes de *conferencing* a Austràlia i, progressivament, amb algunes variacions les pràctiques restauratives es van estenent als països d'influència anglòfona. Per exemple, al Regne Unit s'aprovà un marc normatiu, dins dels programes de protecció social de la infància, que feia seus els principis del FGC i, a partir del 2000, comencen a sorgir iniciatives que introdueixen el *conferencing* als Països Baixos, Bèlgica, Noruega, Irlanda del Nord i Hongria. D'aquesta manera, el *conferencing* comença a ser adoptat a Europa i en països amb una base social i cultural molt diversa. Tot i això, tal i com afirmen Guardiola et al. (2011), les experiències de *conferencing* en aquests països tenen un abast limitat i la mediació continua essent majoritària.

Ens consta també l'interès del Servei de Mediació de l'Equip d'Assessorament Tècnic (en endavant, EAT) que opera en la jurisdicció de menors a Catalunya en la implementació del *conferencing* gràcies a una formació promoguda pel Centre d'Estudis i Formació Especialitzada (en endavant, CEJFE) impartida durant l'any passat, 2014, i a una jornada específica amb Tim Chapman, de la Universitat de l'Ulster, un dels promotors de les pràctiques restauratives a Irlanda del Nord, però no tenim, de moment, constància empírica de cap experiència pilot (CEJFE, 2015).

Aquestes dues pràctiques, *conferencing* i cercles restauratius es diferencien de la mediació perquè a més dels actors principals del conflicte (afectat i ofensor) requereixen la participació d'altres persones (família, amics, membres de la comunitat, agents de policia local, etc.). Així, un dels elements diferencials d'aquestes pràctiques restauratives és la incorporació en el procés d'actors secundaris del conflicte i membres de la comunitat.

Tot seguit, procedirem a definir les diferents pràctiques restauratives per tal de poder-ne apreciar millor els seus components i aportacions.

1.4.1 Mediació

La mediació és una pràctica de resolució de conflictes àmpliament utilitzada en àmbits força diversos: civil, escolar, comunitari, internacional, sanitari, laboral, etc. i en molts països, ja que a Europa, de manera especial, compta amb molta acceptació.

La mediació es caracteritza per la participació voluntària de les persones que pateixen una situació de conflicte (tot i que a vegades també hi pot participar alguna persona de suport) en un procés, on normalment els protagonistes del conflicte es troben cara a cara en una reunió conjunta (val a dir que també es pot viabilitzar una mediació sense trobada conjunta). El procés, ja sigui amb trobada conjunta o de manera indirecta, és conduït per un mediador i, a vegades per dos (comediació). El mediador posa les condicions per a que les parts, a través del diàleg, puguin construir una nova percepció de la relació i del dany, i cercar vies de sortida a la situació en que es troben.

Segons Aertsen et al. (2004), 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.

Marinés Suares (2002), especifica que la mediació és un mecanisme no adversarial de resolució de disputes que inclou un tercer neutral que té la funció d'ajudar les persones que estan estancades en un conflicte puguin negociar de forma col·laborativa per assolir la resolució del problema.

Ara bé, cal assenyalar que cada model de mediació emfasitzarà en la seva definició un o un altre component. Per exemple, Aertsen et al. (2004) ens parlen des de la mediació víctima-infractor; en canvi, Suares (2002) ho fa des del model narratiu que remarca l'element de canvi relacional com a principal element a prendre en consideració. Per tant, cal assenyalar que, tal i com diu Boqué (2002), tot i que la mediació és fàcilment comprensible, ni teòrics ni pràctics han reeixit a l'hora de formular-ne una definició majoritàriament acceptada, la dificultat radica, doncs, en capturar un fenomen amb entitat pròpia, així, la mateixa autora proposa:

En el moment que què dues persones o grups que experimenten una situació conflictiva decideixen seure a parlar-ne en presència d'una altra persona —que no emetrà cap judici, ni decidirà per ells— es crea un escenari únic i irrepetible de descobriment i creació conjunta de valors i significats que anteriorment no existien o eren desconeguts. La mediació és art i ciència alhora, en tant que integra components creatius i eines per fer-los aflorar, sempre en un cultiu

eminentment ètic en el qual s'aboleixen les jerarquies i la comunicació esdevé horitzontal (p.21).

En aquest recorregut, no podem obviar les característiques dels tres models principals que han influenciat en el desplegament actual de la mediació, especialment, al nostre país, així que els detallem a continuació de manera sintètica, ja que no és el nostre objectiu fer un assaig sobre el procés de mediació, però sí clarificar-ne les seves aportacions principals. Així doncs, detallem a continuació els objectius, el mètode, les idees clau, la concepció del conflicte i els àmbits d'aplicabilitat comunament acceptats dels següents models: el model de Harvard, amb Fisher, Ury i Patton com a principals representants (Fisher, Ury i Patton, 1996 i 2002; Ury, 2002); el model circular narratiu amb Cobb i Suares com a figures cabdals (Coob, 1991; Coob i Rifkin, 1991; Suares, 1996, 2002); i el model transformatiu amb Bush i Folger (Bush, 1989; Bush i Folger, 1996, Folger i Jones, 1997, Folger i Taylor, 1992; Moore, 1995; Moore, 1997).

ELS MODELS	ESCOLA TRADICIONAL-LINEAL DE HARVARD	ESCOLA CIRCULAR NARRATIVA	ESCOLA TRANSFORMATIVA
OBJECTIU	Obtenir la satisfacció dels interessos de les parts. Aconseguir l'acord. Model guanyar-guanyar.	Treballar la comunicació per canviar el punt d'observació i així canviar la realitat. Pretén modificar la relació. No se centra en aconseguir l'acord.	Transformar el conflicte i les relacions. Treballar les diferències.
MÈTODE	Es treballen 7 elements: interessos, criteris objectius, alternatives, opcions d'acord, compromís, relació i comunicació.	Es duu a terme en 5 moments: 1.Pre-reunió: a càrrec d'un professional de l'equip que no serà el mediador/a. 2.Enquadrar el procés. 3.Conèixer els punts d'observació. 4. Reflexionar sobre el cas (l'equip sense les parts) i 5. Narrar una història alternativa.	4 accions: 1. Reunions preferentment conjuntes. 2. Introducció de comunicació relacional de causalitat circular. 3. Potenciar el protagonisme de cada part. 4. Reconèixer la seva quota de responsabilitat.
ÀMBITS PREFERENTS	Negociacions empresarials i internacionals.	Mediació familiar i escolar.	Mediació comunitària, escolar i internacional.
IDEES CLAU	Arribar a interessos negociables partint de posicions contraposades i innegociables.	Modificar les narracions per arribar a modificar la percepció de la realitat. Som el que ens expliquem.	Canviar no només les situacions, sinó també les persones. La mediació és una eina més per aconseguir aquesta fita.
CONCEPCIÓ DEL CONFLICTE	El conflicte és acultural, atemporal i apersonal. És la contraposició de les posicions. És negatiu i ha de desaparèixer.	El conflicte és potencial de canvi.	El conflicte és una oportunitat de creixement. El conflicte és inherent a la societat, no desapareix es transforma.

Taula 2 . Síntesi característiques de tres models de mediació: Harvard, narratiu i transformatiu (adaptat de Munné i Mac Cragh, 2006).

La mediació es concep doncs com un procés, com una dinàmica. De fet, és un mètode concret que consta d'una sèrie de fases, cada una de les quals té un objectiu específic. Aquí ens interessa mostrar les fases del procés adaptat Lederach (1996) per la seva claredat i concreció.

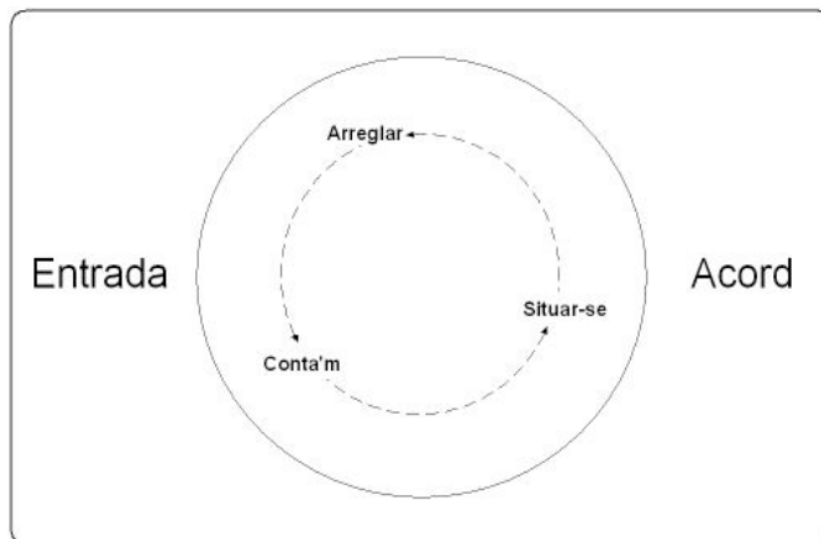


Figura 6. Esquema general del procés de mediació (Lederach, 1996)

D'aquesta manera, la mediació implica una situació concreta o un conflicte previ a la trobada conjunta. Si cal, el moviment d'entrada pot incloure entrevistes individuals amb cadascuna de les parts. Aquests moviments d'entrada, que també podem anomenar premediació, busquen, per una banda, informar i clarificar conceptes sobre la mediació per tal que les persones puguin decidir de manera informada sobre la seva participació en el procés i, de l'altra, explorar el conflicte. Un cop s'inicia el procés pròpiament dit, les parts, ja sigui conjuntament o de manera indirecta, posen en comú els punts de vista de cadascú, identifiquen interessos i necessitats i es defineix el problema per després valorar possibles alternatives de solució i arribar a un acord. Ja hem dit que des del model narratiu i transformatiu, per exemple, l'objectiu no és tant l'acord en sí mateix com els canvis relacionals i personals que es poden donar en les persones que participen en el procés.

El procés de mediació es caracteritza per ser voluntari, confidencial, personalíssim i amb la característica que són les parts les que prenen les decisions sobre com resoldre el problema, així que és un procés també responsabilitzador i potenciador de l'autonomia de les persones que hi participen. Es debat encara la possibilitat de que sigui o no un procés neutral i de la imparcialitat del mediador (Mayer, 2008), per aquest motiu es busquen, com ja hem comentat, alternatives com el concepte de multiparcialitat proposat per Diez i Tapia (1999) on es té en compte la possibilitat de generar aliances primer amb una part per legitimar-la i després fer-ho amb l'altra, o el concepte de deneutralitat per referir-se a una estructura dialògica d'involucració i neutralitat a la vegada (Suares, 2002).

Val a dir que la mediació neix també de diferents fonts i orígens i que està en constant evolució, per això, en l'actualitat hi ha moltes aportacions que generen nous models mediacionals. Per exemple, la mediació sistèmica, la mediació estratègica, o la mediació i el coaching. Però, per al que ens interessa a nosaltres, cal notar que, en general, els països d'influència anglofona quan llisten les pràctiques restauratives tendeixen a anomenar les

mediacions com a trobades restauratives i, de manera conseqüent amb l'ER, hi incorporen les preguntes restauratives que aporta el paradigma. O també hi ha qui exclou les mediacions de la llista de processos restauratius, com O'Connell, Wachtel i Wachtel (1999) quan diuen que una reunió restaurativa no és una activitat d'orientació ni un procés de mediació, sinó un mètode de resolució de problemes sensible a les necessitats de les víctimes.

Ara bé, en general, s'inclou la mediació en els anomenats processos restauratius (UNODC, 2006; Zisstag, Teunkens i Pali, 2011; Rul-lan, 2011, entre d'altres).

1.4.2 Conferencing

Tal i com ja hem comentat, el *conferencing*, és un procés restauratiu formal i estructurat que busca 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), per tant, 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 a més de víctima i 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, potencia el diàleg i la responsabilització en general, no només de les parts directament afectades (Guardiola et al., 2011).

Trobem diferents models de *conferencing*, el FGC originari de Nova Zelanda i el model *Wagga o Police-led Conferencing* que neix a Austràlia, en són un exemple. Específicament, aquest darrer model, a diferència de la resta, segueix un guió molt estructurat per a la facilitació de la trobada, les aportacions dels participants responen a un ordre prefixat i el facilitador és un policia. Aquest model ha influenciat el desenvolupament d'aquesta pràctica als EUA, Canadà i Regne Unit (Kurki, 2003).

El FGC es caracteritza per ser el primer procés restauratiu institucionalitzat, i del que se'n deriven la resta de pràctiques de *conferencing*. Inicialment, va ser utilitzat amb menors i joves en l'àmbit penal, essent una de les seves característiques principals el fet d'incloure i empoderar les famílies per fer front a la situació de conflicte o el delictes comès. Cal tenir en compte que un procés de *conferencing* es pot fer sense implicar la família obligatòriament, només amb persones de suport de les parts, i incloent-hi la comunitat. Ara bé, un FGC necessàriament implica la participació de la família de l'ofensor, aspecte directament relacionat amb el principal objectiu del mateix procés en els seus orígens, consistent en despenalitzar els menors ofensors i capacitar i empoderar les famílies per donar resposta al delictes d'una manera diferent. Actualment, és utilitzat també en altres serveis i àmbits: serveis socials d'atenció a les famílies, als menors i, també, en l'àmbit escolar. Una altra condició per a la viabilització dels processos de *conferencing* i FGC és l'acceptació de responsabilitat per part de la persona ofensora (Guardiola et al., 2012).

El FGC consta de tres fases: la preparació de la trobada, l'encontre conjunt i el seguiment. La fase de preparació inclou entrevistes individuals amb les persones afectades i té un objectiu triple: informar-les sobre el procés, generar un espai per a que les persones puguin parlar del que els ha passat i, finalment, aconseguir un compromís vers el procés i la trobada conjunta. Normalment, s'utilitzen les preguntes restauratives ja en aquestes entrevistes de preparació però, molt especialment, en la trobada conjunta que inclou diferents moments:

1. Preparació: s'organitza l'espai i les cadires en format cercle. És necessari tenir una sala amb les condicions adequades espai, cadires mòbils, ventilació, etc. i una altra sala per poder fer un refrigeri.
2. Apertura: les persones s'asseuen i es fan les presentacions, es recorden les característiques del procés i es dóna la benvinguda a tothom, és el moment per clarificar dubtes si és que n'hi ha.
3. Compartint informació: s'inicia amb la lectura dels fets i cal que el menor els accepti, en cas contrari no es continua. Seguidament, es demana a l'ofensor que expliqui quins han estat els motius del delicte i que exposi el seu punt de vista. Llavors, el facilitador parafraseja i dóna pas a la víctima, que també exposa el seu punt de vista. Finalment, es pot preguntar a la família de l'ofensor sobre les repercussions que ha tingut el delicte en les seves vides. Així, de manera rotativa, començant pel menor es van incorporant totes les mirades sobre la situació.
4. Refrigeri: és el moment per fer una pausa que serveix per a la reintegració informal. Hi ha models que fan la pausa abans de la reunió privada familiar i d'altres que la fan en finalitzar la trobada conjunta.
5. Reunió privada: es reuneixen en privat la família i el menor per construir conjuntament una proposta de reparació i un pla d'actuació.
6. Construcció de l'acord: la família i el menor tornen al cercle i presenten les propostes que es debaten amb la resta. Acte seguit, l'acord i el pla d'actuació es redacten de manera específica i clara.
7. Tancament i comiat: és el moment del comiat i els comentaris finals, si no s'ha fet el refrigeri es pot fer en aquest moment.

El FGC és un procés que requereix temps, tant per a la preparació com per a la conducció de la trobada conjunta —de la que se'n pot veure un esquema gràfic en la figura 7—, i, també, per fer el seguiment.

En síntesi, el trobada conjunta s'inicia amb l'exposició dels fets per part d'un representant de la comunitat i, un cop l'ofensor accepta els fets, l'ofensor i la víctima expressen els seus punts de vista i parlen sobre els efectes del delicte en les seves vides. Quan ja s'ha presentat la proposta al grup, juntament amb les aportacions de la víctima i les seves persones de suport, es dissenya, de manera consensuada, el pla de reparació o acord. Hi ha processos que, abans de la reunió privada de l'ofensor i la seva família, inclouen un refrigeri —considerat com un espai informal d'interacció— i d'altres que l'inclouen al final del procés, mentre el facilitador redacta el pla de reparació.

És important destacar que, en nombrosos programes, la participació de la persona afectada no és imprescindible per dur a terme el *conferencing*. Acabada la fase de la trobada, s'inicia la fase de seguiment dels acords, aquesta moment es considera vital, ja que és la que permet una sortida positiva de la situació.

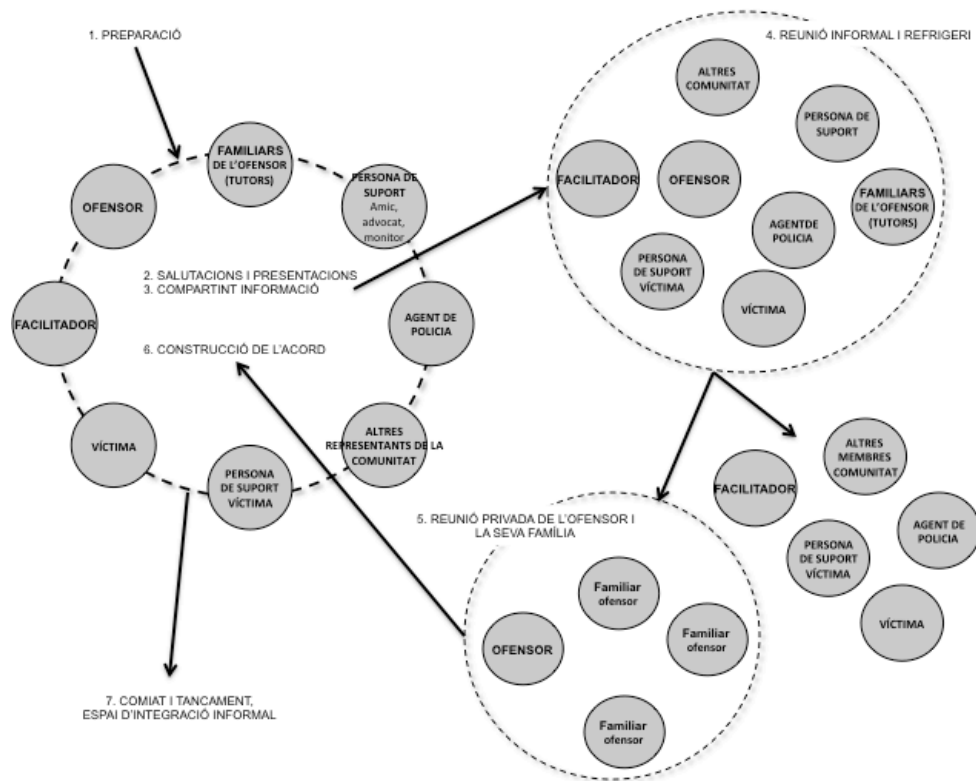


Figura 7. FGC neozelandès, fase de l'encontre conjunt (elaboració pròpia, a Guardiola et al., 2012)

Arran de la transferència del FGC a Austràlia, es defineix un primer model de *conferencing* (el model Wagga) que, com ja hem remarcat anteriorment, es diferencia del FGC perquè és conduït per un policia, l'ordre d'intervenció està pautat i s'utilitza un guió que se segueix de manera estricta. Posteriorment però el model evoluciona en la seva transferència a d'altres països i podem trobar processos que no segueixen el guió i que no són conduïts per policies. En general, les fases d'un *conferencing* són les mateixes que en el FGC:

- Preparació, trobada conjunta i seguiment, si bé varia l'estructura de la trobada conjunta, que se simplifica en tres moments: un primer moment que inclou les presentacions i compartir informació, seguint l'ordre que ja hem vist (primer l'ofensor, després la víctima, persones de suport de les víctimes i dels ofensors), i la concreció de l'acord.
- Un segon moment on, per una banda es redacta l'acord i, per l'altra, s'ofereix un espai de reintegració o refrigeri.
- I, en últim lloc, la signatura de l'acord.

A la figura 8 presentem de manera esquemàtica la dinàmica que se segueix en el model Wagga.

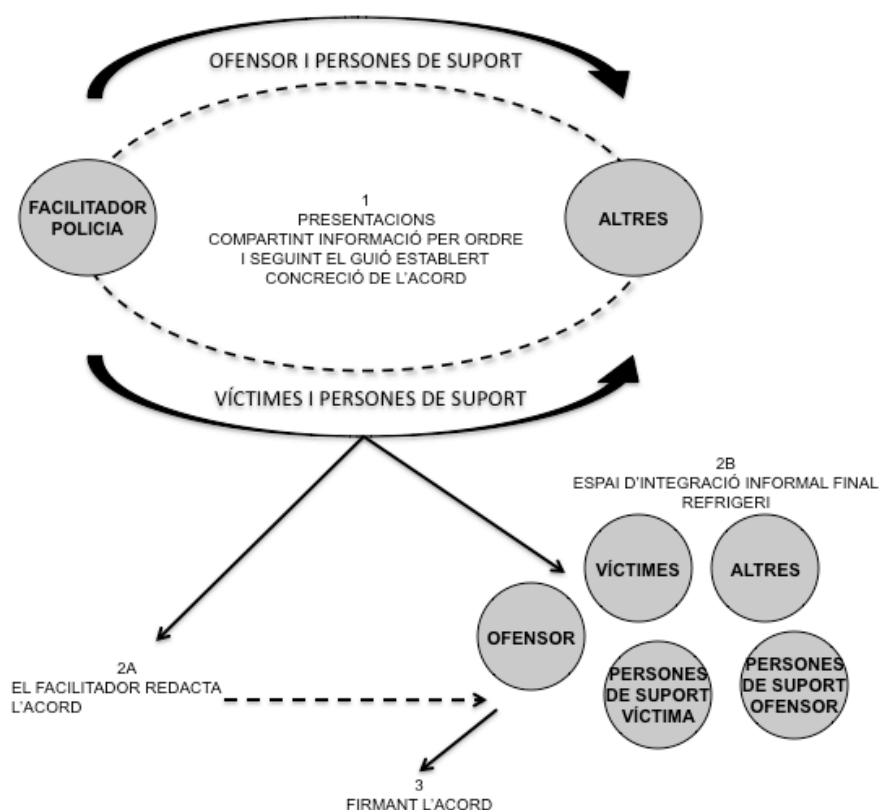


Figura 8. Model Wagga, fase de la trobada conjunta (elaboració pròpia, a Guardiola et al., 2012)

Adjuntem, a tall d'exemple, un dels guions que es poden utilitzar en un procés de conferenciació. Com és de suposar, el guió s'adapta i evoluciona igual que ho fan els diferents models. En conseqüència, podem trobar diversitat de guions i aproximacions. Optem, per incorporar la llista de "preguntes útils" que el Government Department of Communities (en endavant, GDC) proposa a Queensland, Austràlia (GDC, 2010), tal i com ja vam presentar a Guardiola et al. (2011), ja que no és un guió tancat, a més a més, representa un exemple sobre com conduir el procés i és una llista de preguntes interessants i útils per a facilitadors.

FASES	CONTINGUTS
PREPARACIÓ	Preparar l'espai, distribuir els llocs al voltant del cercle, posar etiquetes amb els noms dels participants, refrigeri. Donar la benvinguda dels participants.
INTRODUCCIÓ	<p>Presentar els participants (nom i relació amb víctima o ofensor).</p> <p>Objectiu de la trobada (no és un judici, qui ha estat afectat i de quina manera).</p> <p>Repasar les etapes i temes de la reunió així com el temps.</p> <p>Confirmar que tothom tindrà temps de parlar i que tothom entén que respecte i confidencialitat són necessaris en el procés.</p> <p>Recordar el rol del facilitador.</p> <p>Lectura dels fets en veu alta per part de la policia.</p>

Taula 3. Conjunt de preguntes útils per als facilitadors (citada a Guardiola, et al., 2011, p.230-231, a partir de Queensland, GDC, 2010)

FASES	CONTINGUTS
NARRACIÓ DE LA HISTÒRIA Passat	<p>Al menor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Què va passar? Com t'hi vas trobar implicat? • Què estaves fent? Amb qui estaves? I després, què va passar més? • Què estaves pensant? Què senties en aquell moment? • Com va reaccionar la teva família? • Què ha passat des de l'incident? • Qui ha resultat afectat? De quina manera aquestes persones han resultat afectades? <p>A la víctima i a les persones de suport:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Què va passar tal dia? • Com vas reaccionar quan et vas adonar del què estava passant? • Com et sents respecte el què va passar? • Com et va afectar el què va passar? Quines han estat les conseqüències? <p>A les persones de suport del menor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com et sents avui aquí? • Com et vas sentir quan vas assabentar-te dels fets per primer cop? • Quines han estat les conseqüències pel teu fill/net/germà/nebot/alumne/amic...? • Què és el més important per a tu? <p>Al policia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quina és la visió que té la policia d'aquest tipus de delictes? • Com afecta això a la comunitat? <p>A l'advocat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquest acord és més sever que la pena que podria decretar el jutge? • Què passaria si l'assumpte retorna al jutjat?
TRANSICIÓ Present <i>Com et sents ara?</i>	<p>Al menor i a la víctima:</p> <ul style="list-style-type: none"> • T'has assabentat d'alguna cosa que no sàbies o que t'ha sorprès? • Com et sents ara respecte el què va passar? <p>Al menor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un cop ho has escoltat tot, t'agradaria afegir o dir alguna cosa? <p>A la víctima:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com et sents respecte tot el què s'ha dit? <p>A tots: Assegurar-se si algú vol fer algun comentari respecte el què s'ha dit fins ara.</p>
ACORD Futur <i>Què es pot fer?</i>	<p>A la víctima i al menor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Després d'haver sentit tot el què s'ha parlat, què us agradaria treure'n d'aquesta trobada? <p>A tots:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Us sembla just? Us sembla factible? <p>Els participants omplen formularis d'avaluació i prenen refrigeri mentre el facilitador redacta l'acord assolit. Reunir al grup de nou per llegir l'acord i fer modificacions si s'escau. Assegurar que tothom està d'acord, signar el document i lliurar a tots els participants una còpia de l'acord.</p>
TANCAMENT Reintegració informal	<p>A tots:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algú vol dir alguna cosa més abans d'acabar? • Agrair l'esforç als participants. <p>A tots: Declarar que la <i>conference</i> ha quedat formalment tancada. Oferir l'oportunitat d'estar una estona més de manera informal i relaxada i acabar el refrigeri.</p>
SUPERVISIÓ	<p>Omplir el formulari de supervisió, participar en la reunió de supervisió amb el supervisor i completar la resta de documentació.</p>

Taula 3. Conjunt de preguntes útils per als facilitadors (citat a Guardiola, et al., 2011, p.230-231, a partir de Queensland, Government Department of Communities, 2010) (cont.)

El que fins ara hem anomenat *conferencing* també pot ser anomenat *conference* o trobada restaurativa. Per la nostra part, ens sembla interessant mantenir els anglicismes *conference* i *conferencing* perquè la seva traducció literal no explicita el significat profund d'aquesta pràctica restaurativa. Mentre que en llengua anglesa el mot *conferencing* incorpora matisos, per exemple: avaluació entre iguals, trobada consultiva, discussió entre un estudiant i el seu tutor, encontre entre diferents actors per resoldre un assumpte seriós, o bé arreglar (*settle*, en anglès, un altre mot que no té traducció exacta a la nostra llengua) un desacord, en les llengües romàniques, el mot "conferència" es reserva per a reunions d'alt nivell o, dins de l'àmbit acadèmic, per referir-se a una ponència o xerrada per part d'algú expert en un tema.

Vist això, podríem traduir la *conference* o el *conferencing* com a reunió restaurativa, ara bé, aquestes pràctiques, com hem dit, impliquen una reunió on hi participen totes les persones afectades pel conflicte, les persones de suport i la comunitat i la presa de decisions es fa de manera consensuada i democràtica, per tant, el terme reunió ens sembla limitat. Podríem, per què no, anomenar-lo assemblea restaurativa, però totes dues pràctiques tenen una estructura específica, unes fases concretes i un facilitador que condueix el procés, així que l'ús del terme assemblea tampoc no ens sembla prou acurat.

Per últim, cal dir que el *conferencing* i la *conference* poden o no seguir un guió, això dependrà del model, del país i del programa que fonamenti la pràctica. Wachtel (2013), per exemple, reconeix que l'IIRP prefereix el model guionat però hi ha d'altres models, com ara el de Chapman (2006) que no utilitzen aquest guió.

1.4.3 Cercles

El cercle, en la societat occidental, es veu com una nova manera d'unir a les persones, enfortir lligams i resoldre conflictes de la comunitat, una pràctica nova per a alguns però, en realitat, ancestral, només cal recordar els cercles als voltants del foc dels nostres avantpassats. Així, doncs, 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 dóna 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, 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* 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 .

Podem trobar molts tipus de cercles, Pranis (2005), per exemple, en concreta nou tipologies:

- Cercles de discussió: els participants exploren un tema particular sota les diferents perspectives. No busca el consens en relació a la temàtica plantejada, permet la posada en comú de les diferents opinions de manera respectuosa.
- Cercles per afavorir la comprensió d'un fet o una situació: es focalitza en comprendre un determinat aspecte sobre un conflicte o una situació, en general, no és un cercle de resolució de problemes, per tant, no requereix de consens. L'objectiu és entendre la situació donada.
- Cercles de suport: s'ofereix suport a una persona en particular per superar alguna situació difícil o un canvi important. Per consens, aquests cercles, poden concretar un acord o un pla d'actuació però no necessàriament.
- Cercles per crear comunitat: l'objectiu del qual és crear vincles i relacions en un grup de persones i compartir interessos. Aquest tipus de cercle dona suport a l'acció col·lectiva eficaç i afavoreix la responsabilitat mútua.
- Cercles de resolució de conflictes: reuneix persones enfrontades en una disputa per resoldre les seves diferències, la resolució implica un acord per consens.
- Cercles per a la reintegració: reuneix a les persones que per alguna raó han estat aïllades i a la comunitat que les acull per a la reconciliació i la reintegració de la persona, normalment utilitzats en la justícia juvenil i en la justícia d'adults per la reintegració després de penes privatives de llibertat.
- Cercles de celebració: reuneix un grup de persones per al reconeixement d'una persona o un grup per compartir la joia per la consecució d'algun objectiu.
- *Healing Circles* o *Peacemaking Circles* (cercles per al guariment o la pau): l'objectiu dels quals és compartir el dolor de la persona o persones que han experimentat un trauma o una pèrdua. Es pot concretar un pla d'actuació però no n'és un requeriment.

Un dels primers *healing circles* es va iniciar a Manitoba, Canadà, l'any 1985, amb el programa *Hollow Water Healing Program*. Aquest programa va néixer per donar resposta a la situació social de les comunitats indígenes amb un alt índex d'alcoholisme i violència interpersonal i amb una elevada incidència d'agressions sexuals, el programa però, no només busca donar resposta als fets sinó que, a més a més, tal i com indica McCold (2006), es preocupa i treballa sobre les causes socials que havien portat a aquesta situació (Guardiola et al., 2011).

- *Sentencing Circles* (cercles sentència): són processos orientats a la comunitat en col·laboració amb la justícia penal. Implica a les persones afectades per un fet delictiu i a la comunitat per a decidir un pla apropiat (*sentencing plan*) per donar resposta a les preocupacions i a les necessitats de tots els participants.

És important destacar, un model específic desenvolupat a Brasil per Dominic Barter, a principis dels anys 90, que podríem incloure en els cercles per construir comunitat i de resolució de conflictes, anomenat "cercles restauratius".

Aquest tipus de cercle, des de l'any 2005 s'implementen, com a projecte pilot, en el Ministeri de Justícia de Brasil (Restorative Circles, 2015). Els cercles restauratius de Barter estan profundament en sintonia amb els principis de la comunicació no violenta de Rosenberg (2003) i es desenvolupen des de la comunitat.

Barter inicià un procés de diàleg amb els habitants de la Favela de Santa Marta a Río de Janeiro per tal de trobar, de manera conjunta, una millor manera de resoldre els conflictes (Rul-lan, 2011).

Els cercles restauratius, doncs, són molt més que una metodologia, són part d'una resposta sistèmica a la seguretat de les comunitat i impulsors de la no violència en la via pública d'una manera constructiva i tangible (Restorative Circles, 2015).

Segons Rul-lan (2011), per a Barter, un dels requisits per a implementar els cercles restauratius és que la comunitat mateixa hagi acordat que vol utilitzar aquest sistema per dialogar sobre els seus conflictes.

El procés de cercle restauratiu proposat per Barter té tres fases: pre-cercle, cercle i post-cercle, tal i com detallem a continuació i queda reflectit en la figura 9.

- Pre-cercle: la demanda sorgeix d'un membre de la comunitat, un cop rebuda el facilitador del cercle es reuneix amb aquesta persona amb tres objectius:
 - a. Identificar els fets: què s'ha dit o s'ha fet que t'agradaria tractar en el cercle restauratiu? Aquest aspecte es pot concretar amb preguntes del tipus: quan va passar?, com es va fer?, em pots mostrar com ho van fer?, em pot dir quines paraules van utilitzar?
 - b. Escoltar empàticament a la persona: l'escolta empàtica és clau en aquesta fase per a que la persona se senti atesa, per concretar amb claredat la situació que motiva el cercle i com a model de tipus d'escolta a utilitzar en el cercle.
 - c. Donar i rebre informació: informar sobre el funcionament del cercle, les fases i les preguntes que es faran en cada fase. Es pregunta: qui ha d'estar present en el cercle per poder resoldre l'assumpte?, cal notar que la pregunta no és qui vols que participi, sinó qui hi ha de participar. L'última pregunta a realitzar serà: vols participar en el cercle?

Un cop efectuat el primer contacte, el facilitador es reuneix amb les altres persones implicades o afectades, amb elles no torna a valorar els fets ni com van succeir, ja que ja ha estat explicat per la persona que ha iniciat el cercle, però sí que pregunta sobre com se senten després dels fets i formula les mateixes preguntes que a la persona que ha demanat el cercle: qui ha de participar?, tu hi vols participar?

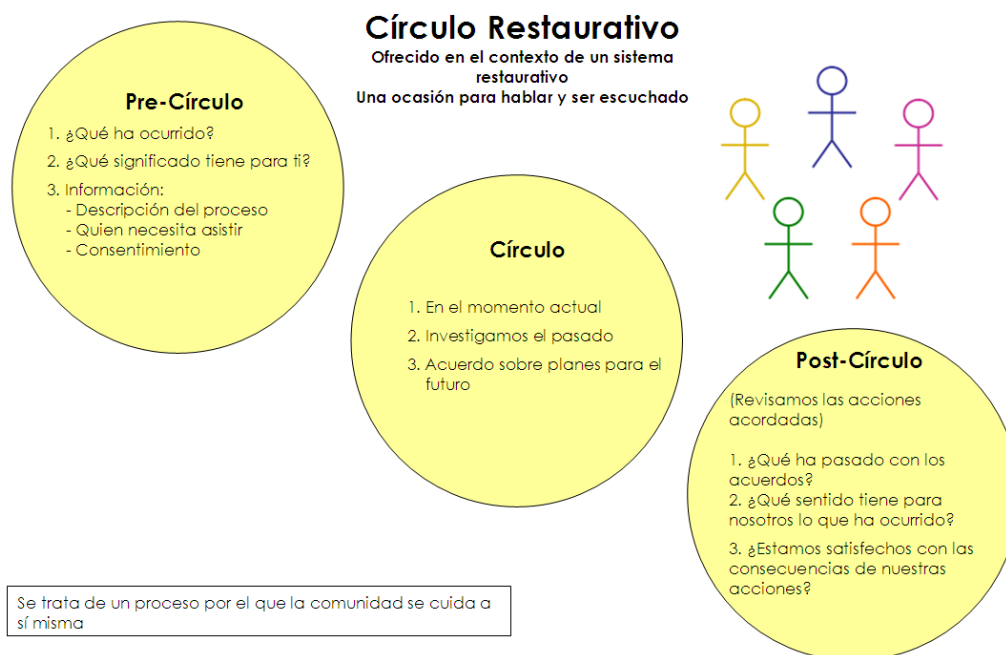


Figura 9. Cercle restauratiu segons el model de Dominic Barter (citat a Rul-ian, 2011, a partir de Claspell, 2010a)

- Cercle: S'inicia amb una presentació del facilitador o facilitadors (el cercle, normalment, es cofacilita), es clarifica que tothom tindrà l'oportunitat de participar i es reparteixen uns fulls amb les preguntes que guiaran el procés. Aquesta fase es subdivideix en 3 moments (figura 10):
 - a. Comprensió mútua: la pregunta guia d'aquesta fase és: què vols que se sàpiga i a qui li vols dir sobre com et trobes ara en relació amb el que ha ocorregut i les seves conseqüències? No hi ha ordre de participació. Un cop un participant contesta la pregunta, el facilitador preguntarà al que escolta, què has entès del que t'han dit?, un cop aquest ha contestat, es torna al primer amb la pregunta: era això? Si contesta que sí, se li demana si vol afegir quelcom més, si contesta que no, se li demana que repeteixi el que volia dir. Les intervencions es succeeixen fins que tots els participants han intervingut, o bé fins que es percep que tothom ha expressat allò que volia dir.
 - b. Responsabilitat personal: la pregunta guia d'aquesta fase és: què vols que se sàpiga i a qui li vols dir sobre què és el que buscaves o volies aconseguir en el moment que et vas decidir a actuar? Amb això es busca conèixer les necessitats que es tractaven de cobrir amb el fet. El procediment és el mateix que en el moment anterior, quan una persona intervé es demana a qui l'escolta que li doni *feedback*, i així successivament.
 - c. Acord: la pregunta guia és: què t'agradaria que passés a partir d'ara?, què pots oferir i a qui?, què vols demanar i a qui? El facilitador mira de concretar amb preguntes del tipus com?, quan?, etc. i escriu els acords als que arriben els participants del cercle. Un cop s'han escrit els acords i, mentre es fan les còpies i el facilitador no és amb el grup, es genera de manera espontània un contacte informal que és indicador que la relació es comença a restaurar.

Tenint en compte que cada acord implicarà un temps d'implementació, el facilitador convocarà un post-cercle per al moment en el que s'hagin pogut complir els acords.

- Post-cercle: es revisa el pla d'acció acordat. La pregunta guia és: què vols que se sàpiga, i a qui li vols dir, sobre com et sents ara respecte els plans d'acció i les seves conseqüències? Si la comunitat està satisfeta, es pot celebrar que han estat capaços de resoldre el conflicte de manera dialogada, si no ho està es poden plantejar nous acords dels que es parlarà en un segon post-cercle.

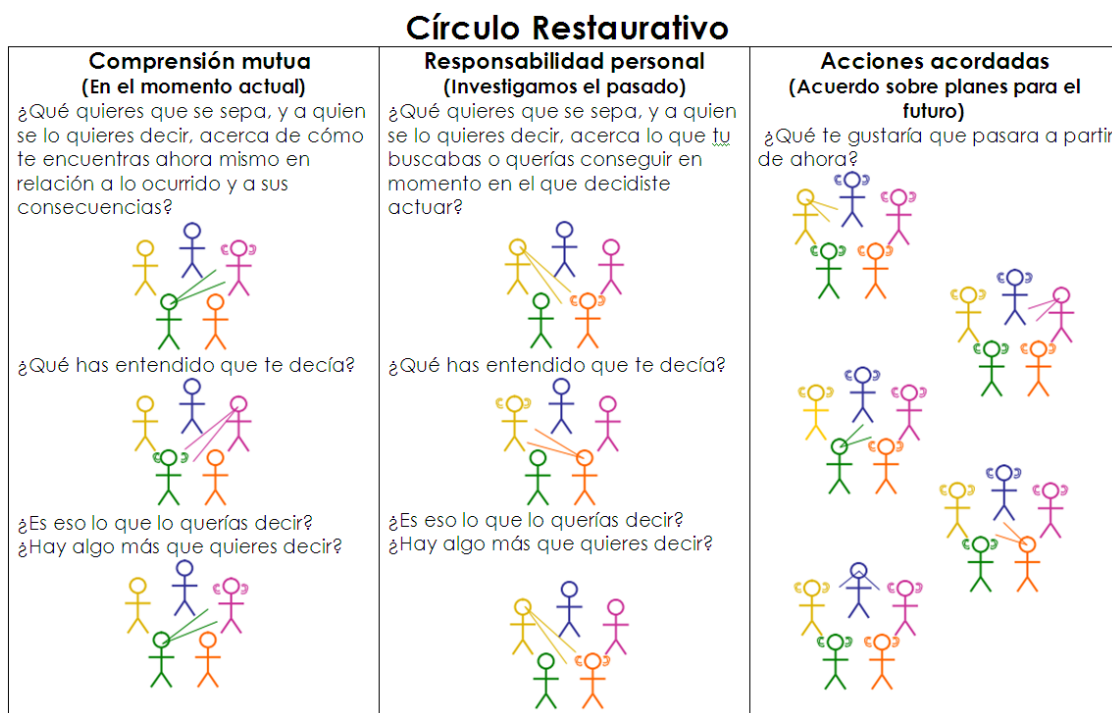


Figura 10. Preguntes restauratives associades al model de Dominic Barter (citat a Rul-Ian, 2011, a partir de Claspell, 2010b)

Per acabar aquest apartat en relació amb les pràctiques restauratives, tan sols mencionar que hi ha cercles ben estructurats i amb unes fases molt concretes que no són reactius sinó proactius. L'objectiu dels cercles proactius és la creació de grup, però també explorar alguna situació, endegar un projecte o dur a terme una sessió d'una matèria acadèmica, per exemple. Degut a la gran variabilitat de cercles, no els exposarem aquí però sí que comentarem, més endavant, aquells que més s'utilitzen en l'àmbit escolar.

1.5 La justícia restaurativa a Catalunya i a l'Estat Espanyol

A Catalunya i l'Estat Espanyol, la mediació ha estat, durant els últims vint anys, la pràctica restaurativa més implementada en l'àmbit judicial civil, penal, comunitari, i també en l'àmbit escolar, amb diferents graus d'acceptació i implantació, i amb un recolzament institucional variable.

Podria semblar, doncs, que estem parlant de quelcom nou i innovador, ara bé, tal i com hem vist en relació amb la JR, la mediació té una llarga tradició en totes les societats, en diferents

moments històrics i temporals. Autors com De Balanzó (2010) o Boqué (2003) ens fan memòria de les experiències al nostre país, per exemple, els Usatges de Barcelona i les Assemblees Pau i Treva sobre l'estil, la cultura i els costums del nostre poble en instàncies on els mateixos ciutadans tractaven d'arribar a acords per vies extra-judicials. D'altres autors ens recorden que formes similars a la mediació, on una tercera persona ajuda a les parts enfrontades a resoldre la seva situació i a prendre les seves pròpies decisions, han existit tota la vida en diferents cultures i èpoques (Folger i Taylor, 1992; Kolb et al., 1996).

Sembla clar, que la mediació, sota aquest punt de vista, no és una innovació sinó una adaptació del que ja existia i encara existeix en certes cultures, en altres èpoques i també a l'actualitat. Per tant, estem d'acord amb els que s'apropen a la mediació com un concepte recuperat del passat per ser reinventat i redefinit en el present.

Legislativament, a Catalunya i Espanya, la Ley Orgánica 4/92, de 5 de juny, reguladora de la competència i procediment dels jutjats de menors, proporciona el primer marc legal per a les pràctiques de mediació en l'àmbit penal juvenil. Posteriorment, la Ley Orgánica 5/2000 reguladora de la Responsabilitat penal de Menors⁴ en fa una regulació explícita. Val a dir que des de l'any 98 a Catalunya també opera el Programa de Mediació i Reparació Penal en la jurisdicció ordinària, que no compta amb base legal explícita, però que troba encaix en el procés penal a través d'altres institucions jurídiques.

A principis dels 2000, s'aprova la Llei 1/2001, de 15 de març, de mediació familiar de Catalunya, que regula els aspectes bàsics de la mediació familiar i es crea el Centre de Mediació Familiar de Catalunya; el 14 de juliol de 2006 es regula la mediació escolar en el Decret de Drets i Deures de l'alumnat i, posteriorment, s'aprova la Llei 15/2009, del 22 de juliol, de mediació en l'àmbit del dret privat, que ve a reformar la llei de 2001.

Des de l'any 2006 i des de l'àmbit local, la Diputació de Barcelona endega el Programa de mediació comunitària, amb els objectius d'afavorir la convivència ciutadana i la cohesió social, impulsar i consolidar els programes de mediació comunitària als municipis, estendre la mediació a tot el territori de la demarcació de Barcelona, promoure i difondre la mediació comunitària com una eina per a la gestió positiva dels conflictes, oferir als municipis assessorament i suport tècnic, establir una xarxa de professionals mediadors, i, finalment, formar als i les professionals i càrrecs electes en l'àmbit de la mediació comunitària (Diputació Barcelona, 2015).

A principis dels 2008, la Conselleria de Justícia de la Generalitat de Catalunya, paral·lelament a la promoció del projecte de reforma de la Llei de mediació familiar de 2001, decideix endegar un estudi en profunditat de la situació de la mediació al nostre país: el Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya. Per les característiques de l'estudi, s'adopta al maig de 2008 un acord de Govern perquè participin en la investigació les Conselleries de Governació, Cultura, Treball, Sanitat, Agricultura i Economia, juntament amb la de Justícia i en col·laboració amb moltes de les Universitats Catalanes. El Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya es va publicar a finals del 2010 i vol ser un mapa de la situació actual de la mediació al nostre país (Casanovas, Magre i Lauroba, 2010).

⁴ Aquesta Llei ha estat objecte de diverses reformes, essent la més rellevant en la matèria que ens ocupa, la Ley Orgánica 8/2006, de 4 de desembre.

Finalment, per donar resposta a la Directiva 2008/52/CE del Parlament Europeu i del Consell del 21 de maig de 2008 sobre certs aspectes de la mediació en assumptes civils i mercantils, l'Estat Espanyol aprova la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles.

Així, en el nostre país, fins el moment actual, és més coneguda i només està regulada la mediació, per tant és molt usual que es desconeixin moltes de les característiques de la justícia restaurativa o que s'identifiqui justícia restaurativa amb mediació.

En l'àmbit escolar, a més a més del Decret de Dret i Deures del 2006, que incorpora la mediació, el Departament d'Ensenyament, en coherència amb les actuacions ja endegades amb la carpeta de Convivència en els centres docents d'educació secundària (2003) i la carpeta Convivència als centres d'educació infantil i primària (2007), per oportunitat legal⁵ i per contribuir a la cultura de pau, amb el foment dels valors de la pluralitat, el respecte a la diferència, la participació democràtica, la inclusió social, la igualtat de possibilitats, la gestió positiva de conflictes i la cultura del diàleg, reconeix la necessitat i ordena que cada centre docent elabori un Projecte de Convivència i, el mes de gener de 2011, publica les bases del projecte presentat en la declaració de la Seu d'Urgell, en el marc del 4rt Congrés "Educació i entorn".

El projecte de convivència del Departament d'Ensenyament (2011, p.9) posa de rellevància que "[...] les mesures parcel·lades no poden donar resposta a les necessitats de convivència", i proposa: [...] un plantejament integral i coordinat per tota la comunitat educativa, un projecte de convivència global en un procés d'aprenentatge col·lectiu i amb una organització que gestioni, articuli i doni sentit tant a les actuacions com als processos".

Pel que a nosaltres ens ocupa, en el projecte de convivència, la mediació apareix a dos nivells, en el nivell I, que fa referència als valors i actituds, la mediació es defineix com a procés de gestió dels conflictes, però també com a cultura de mediació, es remarca la necessitat de treballar el desenvolupament de competències com la comprensió dels problemes, l'expressió d'emocions, habilitats de pensament reflexiu, creatiu i crític, comunicació basada en el diàleg i les capacitats d'escolta, participació activa, cooperació, convivència pacífica i procés de mediació. En el nivell II, el de la intervenció, apareix com a estratègia de resolució de conflictes en relació amb els conflictes lleus i als conflictes greus.

Tanmateix, trobem a faltar la definició i el foment dels valors restauratius de la mediació i també la incorporació d'altres processos restauratius que s'han introduït en altres països i dels quals ja es coneix la seva efectivitat en l'àmbit educatiu, així com el treball de sensibilització i promoció del canvi de mentalitat necessari per poder endegar projectes de caire integral i global en temes de convivència.

⁵ La Ley Orgánica 2 de 2006 de 3 de maig, que estableix en l'article 121 apartat 2n, l'obligatorietat que tots els centres elaborin un Pla de Convivència. El Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya que reforça el caràcter educatiu que han de tenir els processos i les accions que s'emprenquin, tant per prevenir com per corregir conductes inadequades. Els Decrets 142/2007 i 143/2007 de 26 de juny d'ordenació dels ensenyaments d'educació infantil, primària i secundària, on s'estableix que cada centre especificarà, en el projecte educatiu, els principis bàsics per al desenvolupament curricular i el tractament transversal en les diverses matèries de l'educació per la ciutadania i els drets humans.

Tot això evidencia la promoció de la mediació des de les polítiques educatives. Altrament, val la pena tenir en compte l'informe del Síndic de Greuges (2006), on s'afirma que la majoria d'escoles encara tenen un funcionament basat en la gestió punitiva dels conflictes, fonamentat en la justícia penal retributiva, i a aquest funcionament s'hi afegeix una mínima participació de les famílies i els alumnes, en general, i, en concret, en matèries de convivència. De manera anàloga, Carrasco et al., (2010) afirma que en les escoles estudiades en el capítol dedicat a la mediació escolar del Llibre Blanc de Mediació a Catalunya, la mediació coexisteix amb la via disciplinària directa i, en alguns casos, els conflictes acaben externalitzant-se des de l'escola cap a un procés judicial ordinari.

Aquesta evidència genera preguntes vinculades directament a la recerca: és l'aproximació restaurativa un marc de treball per a les escoles que pot potenciar el pas de la gestió punitiva a la gestió restaurativa dels conflictes?; els valors de la justícia restaurativa poden potenciar el canvi de paradigma en l'àmbit escolar i el canvi estructural de la institució escolar en relació amb la cultura de pau?; o tal i com qüestionàvem en la introducció d'aquesta mateixa recerca, és just ara que la tecnologia ens repta quan cal humanitzar més les relacions?. Tal i com planteja la UNESCO (2015), és el paradigma restauratiu i les seves pràctiques adaptades a l'àmbit escolar les que poden ajudar al canvi de rol necessari que ha de fer el docent?

Nosaltres estem d'acord amb que la JR humanitza les relacions, especialment en l'àmbit de l'escola on la incorporació dels seus valors, principis i pràctiques poden donar resposta a les necessitats de gestió de la convivència i de les relacions. L'escola del segle XXI, per tant, pot ser facilitadora del canvi de sistema. Com ja hem comentat, la JR no va a l'escola per judicialitzar-la, ans al contrari, el que es vol és desjudicialitzar-la, fer-la més humana i més amable.

A l'Estat Espanyol ens consten poques experiències de justícia restaurativa, en l'àmbit escolar, que contemplin altres pràctiques a més a més de la mediació. Ja hem comentat que en el moment d'iniciar la present recerca només tenim referències d'una experiència incipient a les Illes Balears (Institut per la convivència i èxit escolar, 2011 i 2013).

Es cert, però, que des de l'àmbit de la protecció de menors, en vinculació amb l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, s'estan promovent formacions. També tenim coneixement d'un projecte pilot en un dels centres de menors de Catalunya del qual no tenim evidència empírica.

D'altra banda, és conegut que al País Basc s'han dut a terme trobades restauratives entre víctimes i terroristes (Olalde, 2015), que han estat documentades pels mitjans i a través de diversos documentals. Ens consten programes de mediació en l'àmbit penal a Catalunya, el País Basc, Comunitat Valenciana, la Rioja, Madrid i Aragó (Olalde, 2015), majoritàriament en l'àmbit de menors, però també en la jurisdicció d'adults, és cert, però, que aquests programes, pel que nosaltres coneixem, es centren en la mediació víctima-infractor i no despleguen del tot el potencial del paradigma restauratiu.

Vist el panorama de la situació de la JR a Catalunya i a l'Estat espanyol, ens sembla oportú, ara, centrar-nos en l'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar que, degut a què no s'ha desenvolupat encara al nostre país, requereix de l'anàlisi de les aportacions que es fan des d'altres països.

1.6 L'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar

La justícia restaurativa en el context escolar està sent aplicada des de finals dels anys 90 a diferents països del món: Canadà, Estats Units, Nova Zelanda, Austràlia, Irlanda del Nord, Anglaterra, Gal·les i Escòcia en són un exemple. Aquest enfocament proposa, tal i com diu Britto (2010), trencar amb l'esquema penal —a tal falta, tal sanció— com a via de gestió dels conflictes en l'àmbit escolar. El paradigma restauratiu aporta una nova perspectiva on es planteja la transformació dels conflictes des de l'assumpció de la responsabilitat i la reparació dels danys en un àmbit suposadament desjudicialitzat.

Val a dir, però, que actualment, el focus de la majoria d'aquest programes aplicats a l'àmbit escolar ja no és tant la gestió del conflicte sinó la gestió de les relacions. Es comença a treballar, doncs, l'element proactiu a més a més del reactiu. Tal i com diu Hopkins (2004), les polítiques de gestió de la conducta en l'àmbit escolar tendeixen a focalitzar-se en la conducta del menor i normalment inclouen sancions quan s'ha trencat alguna norma. Aquestes sancions tenen el potencial de danyar les relacions, que en aquestes etapes són crucials, entre l'adult i l'alumne. L'enfocament restauratiu, no se centra només en les interaccions entre els i les alumnes, ja que inclou la interacció formal i informal entre adults i entre adults i alumnes en reunions, passadissos, menjadors, patis, en el contingut curricular i en les metodologies d'aula, o, el que és el mateix, afecta directament a l'àmbit pedagògic (Vaandering, 2013). 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.

De l'estudi qualitatiu realitzat per Vaandering (2013) se'n treu la conclusió que, en l'esforç de transformar les escoles d'institucions basades en la norma a institucions basades en les relacions a través de la JR, el sistema rígid, hieràtic, jeràrquic i autoritari de l'escola que busca actituds d'obediència i conformitat ha de ser confrontat. Tal canvi sistèmic exigeix als seus participants la conscienciació que les estructures actuals els limiten i els oprimeixen, com ja deia Freire (1984). L'estudi esmentat (Vaandering, 2013) indica que es fa poca atenció als elements estructurals per part de les polítiques educatives i també per part dels educadors i, per tant, s'està implementat l'ER en el si de les estructures opressores —i punitivistes— existents. El fracàs per fer front a les influències estructurals i institucionals que actuen sobre els docents i l'ER redueixen l'enfocament a una mena d'exercici de millora d'habilitats per controlar més fàcilment el comportament, en lloc de produir el naixement de relacions més empàtiques. Així doncs, es planteja la necessitat de desvincular la incorporació de la JR a l'àmbit escolar de la gestió de la conducta per centrar-se en el necessari canvi del sistema i de les estructures, tal i com ja fan McCluskey, Lloyd, Kane, Ridell i Stead (2008) quan suggereixen que aquest és un dels reptes més grans amb el que topa la JR en l'àmbit escolar.

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. Hopkins (2004) és molt clara en aquest sentit quan apunta que no es poden desenvolupar les practiques restauratives sense els valors propis del paradigma (respecte mutu, empoderament, col·laboració, valoració dels altres, integritat, honestat, obertura, confiança i tolerància) i les habilitats i competències que els sustenten (alfabetització emocional, empatia, obertura mental, escolta activa i habilitats de gestió positiva de les relacions i el conflicte).

La pràctica relacional de la JR es comprensiva i proactiva i inclou un contínuum d'activitats normalment representades en un triangle.

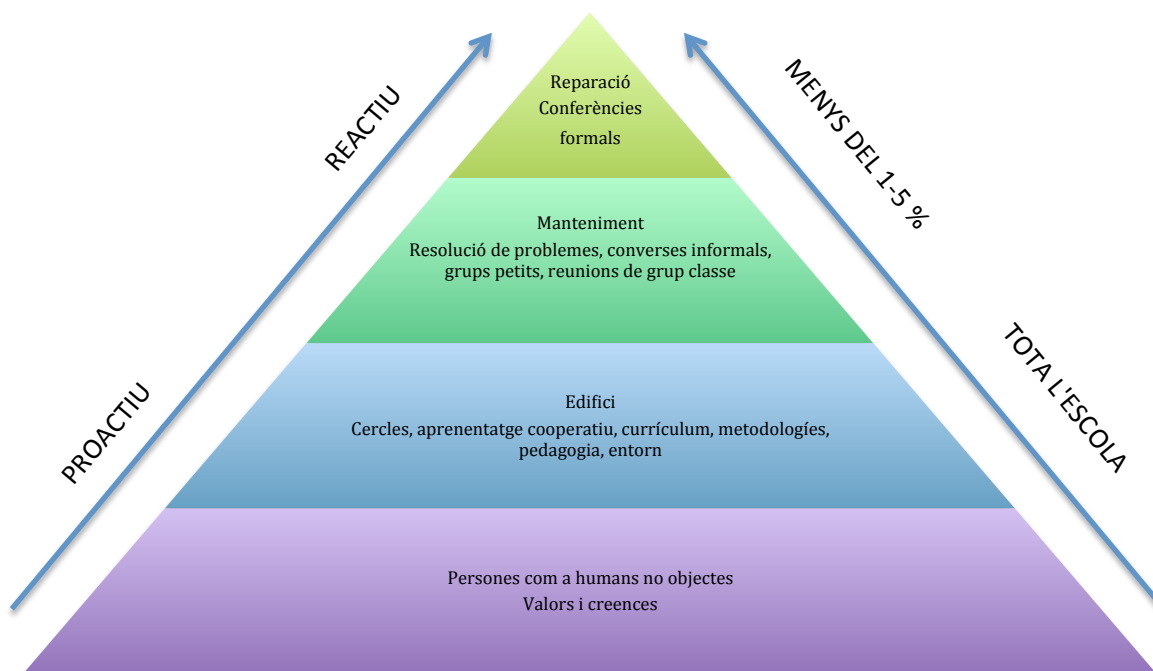


Figura 11. Piràmide Relacional (Vaandering, 2014)

L'enfocament relacional restauratiu inclou un contínuum de pràctiques relacionals i restauratives. Les proactives integren, per una banda, les interaccions dels adults (equip directiu, claustre, personal d'administració i serveis), la incorporació del model en el currículum, la metodologia d'aula i la pedagogia de base. Les reactives inclouen les preguntes restauratives, les trobades restauratives informals, els cercles i les trobades restauratives formals (Vaandering, 2014).

Tal i com assenyalen Hopkins (2011) i Kane et al. (2007), mentre algunes escoles continuen utilitzant un visió estreta i limitada de l'ER, és a dir, entès com una manera de resoldre conflictes, altres reconeixen que la clau és canviar el focus i passar de centrar-se en la norma per centrar-se en les relacions.

La proposta relacional té a veure amb reemplaçar el control social pel compromís social "[...] like the welfare model, RJ is strong on support; like the punishment model, RJ is strong on accountability. It is the relational process of marrying support with accountability that differentiates RJ from other models" (Morrison i Vaandering, 2014, p.141).

Pel que a fa a la implementació de l'enfocament global de l'ER, Blood i Thorsbone (2005) suggereixen 5 estadis:

- Estadi 1: aconseguir el compromís (capturar cors i ments). Inclou la identificació de les necessitats i interessos, una anàlisi quantitativa i qualitativa, i respondre a les preguntes: què estem fent bé?, què necessitem millorar? i, alhora, desmuntar mites i identificar prioritats.

- Estadi 2: desenvolupar una visió compartida (conèixer cap a on anem i per què). Implicar a tota la comunitat educativa en processos efectius d'identificació d'objectius a curt, mig i llarg termini. És important que tots els treballadors de l'escola puguin conceptualitzar, de manera simple, un marc que els ajudi a veure com les pràctiques restauratives poden ajudar-los a donar resposta als conflictes d'una nova manera i amb un llenguatge comú.
- Estadi 3: desenvolupar una pràctica sensible i efectiva (canviar la manera de fer). Inclou la formació, el manteniment (sostenibilitat) i l'assessorament.
- Estadi 4: desenvolupar l'enfocament global (posar-ho tot junt, compartir). Implica reordenar el sistema de gestió de la convivència que té l'escola, dissenyar un procés de transició, ampliar la mirada per no centrar-se només en l'alumne i fer-ho de manera global en tota l'escola, tots els sectors de la comunitat educativa i en la comunitat en general.
- Estadi 5: relacions professionals (desenvolupant un treball cooperatiu). Promocionar relacions professionals obertes, honestes, transparents i justes. Utilitzar les pràctiques restauratives també per a la gestió de les relacions i dels conflictes entre el personal. Qüestionar la pràctica i la conducta.

Les mateixes autores clarifiquen que, a la pràctica, aquests estadis no se succeeixen de manera lineal, i que el nivell d'èxit depèn de factors com:

1. El pressupost disponible (formació, recursos...).
2. La visió general i les expectatives dels actors clau.
3. La cultura de l'escola.
4. Mesures preexistents de gestió de la convivència i el conflicte a l'escola i la manera com l'enfocament restauratiu s'hi integra o les substitueix.
5. Com i per qui es administrada i rebuda la formació.
6. Si les pràctiques restauratives (escolta activa, empatia, no jutjar, responsabilització, entre d'altres) són incorporades en el currículum.
7. L'entorn escolar.
8. El temps donat a la implementació.
9. El grau de participació d'agents externs.

1.7 Del model punitiu a l'enfocament restauratiu de gestió del conflicte i les relacions

El model punitiu, el càstig, és el model més utilitzat no només en la justícia penal sinó en la resolució de conflictes, en general, en les societats modernes. El càstig és vist com la resposta més adequada al delictes i a les situacions de vulneració de les normes establertes en l'àmbit escolar, familiar i laboral. Fins al punt que aquells que no l'apliquen en aquestes situacions són titllats de permissius (Wachtel, 1999).

Un exemple d'això que acabem de dir és que, a Catalunya, la majoria d'escoles encara tenen un funcionament basat en la gestió punitiva dels conflictes, i a aquest funcionament s'hi afegeix una mínima participació de les famílies i dels alumnes en general i en concret en matèries de convivència (Síndic de Greuges, 2006).

Podríem dir que, de manera generalitzada, ens movem en el continu punitiu-permissiu (figura 12). Aquest continu reflecteix una visió molt limitada pel que fa a donar resposta a les situacions conflictives on només té cabuda el càstig —opció punitiva— o el no càstig —opció permissiva.



Figura 12: Continu Punitiu-Permissiu (Wachtel, 1999)

La no efectivitat i les conseqüències negatives del càstig han estat ben documentades, per exemple, Kohn (2006) proporciona tres arguments al respecte. El primer, haver de repetir la mateixa estratègia-càstig amb la mateixa persona, sense obtenir-ne resultats, és un indicador clar de que aquesta estratègia no és efectiva. I ho exemplifica mitjançant la següent situació: un alumne que és repetidament enviat a direcció, en un d'aquests moments, es gira cap al docent quan aquest l'envia a direcció i li diu: "si aquesta opció no ens ha ajudat abans, per què penses que ens ajudarà ara?".

El segon, el càstig no només no és efectiu per resoldre els problemes, sinó que a més a més els agreuja. I, finalment, el càstig crea nous problemes, en general pitjors que si no féssim res davant la situació. Per exemple:

- Modela sobre l'ús de la coerció i el càstig en contraposició de la cooperació i això afecta directament el desenvolupament dels valors en els menors. Igual que la coerció, el càstig modela l'ús del poder com oposat a la raó i la cooperació. El menor aprèn que quan algú està fent alguna cosa que a ell no li agrada ha de fer alguna cosa negativa cap a aquesta persona quan fa aquesta acció: "si fas això, aquí tens el que jo faré amb tu". Moltes de les conductes disruptives dels menors es deriven d'aquest aprenentatge.
- Afecta negativament la relació entre el castigat i el castigador. La relació de cura entre docent i educand és clau per al bon desenvolupament del menor. Si el menor sent al docent com aquell que persegueix que es compleixin les normes i imposa un càstig si no es compleixen —"és com si estigues veient el cotxe de policia pel retrovisor del cotxe"—, la relació es veu condicionada totalment per aquest fet. Podem pensar que un càstig pot fer reflexionar al menor sobre el que ha fet, però una resposta com expulsar un alumne de l'aula per que ha fet la traveta a un altre pot provocar un sentiment de ràbia i enuig en el menor aïllat. Probablement, mentre està aïllat està ideant com portar a terme la seva revenja més que no pensant com ha afectat la seva conducta als altres i, probablement, també experimenta ressentiment en relació amb el docent que l'ha castigat. Es difícil pressuposar que en aquesta situació el menor sigui capaç d'atansar-se al docent i dir-li: "sé que no ha estat bé això que li he fet al meu company i em sento malament, però és que sembla que ell sigui el teu favorit, tot el

que ell fa és perfecte per a tu, i això em fa sentir realment malament!". Això no excusa a ningú de una mala conducta, però com podem progressar amb aquest menor si no sabem com se sent a classe, si no sabem com se sent en relació amb la resta de companys i envers nosaltres. I, com podem esperar conèixer això si la relació entre docent i alumne ha estat totalment erosionada pel càstig. D'aquesta manera, el càstig fa que sigui encara més complicat resoldre el problema.

- Impedeix el desenvolupament moral del menor. Un menor amenaçat amb una conseqüència aversiva si no compleix amb els desitjos d'algú o amb les normes probablement es preguntarà: "què volen que faci, i què em passarà si no ho faig?". Una qüestió molt diferent a: "quin tipus de persona vull ser?" o "quin tipus de comunitat volem crear?". En general, els defensors del càstig argumenten que els menors han d'adonar-se'n que hi ha conseqüències per a les seves accions. Si roben un banc i són enxampats, seran posats a presó. I creuen que com més aviat se n'adonin d'això millor. La idea és que volem que els menors entenguin que, per exemple, robar un banc, és amoral i feridor i que pot afectar a moltes persones. Però quan es treballa des del càstig els menors se centren en les conseqüències que les accions tenen per a ells mateixos, no per als altres. El focus està en com ell/a tindrà problemes a causa de les seves accions i, per tant, les raons per les quals es decideix tenir una conducta adequada són les conseqüències negatives que es poden patir si un falla en la seva conducta. En contrast, un desenvolupament moral superior implica tenir una sèrie de principis en relació a com un ha d'actuar en relació a un mateix i als altres. El nostre ús del càstig centra el desenvolupament moral dels menors en un estadi primitiu on un només es preocupa per un mateix, i només es pregunta i es preocupa per un mateix: "quina conseqüència tindrà si faig això?".

Vist això, per què seguim castigant? Segons Kohn (1996) i Stutzman i Mullet (2005), un dels motius principals és perquè la sanció és fàcil i ràpida d'implementar. A més, el model "decidir amb" és molt més difícil d'utilitzar, ja que requereix temps, reflexió i habilitats. En comparació, el model "decidir per" resulta molt més expeditiu.

D'altra banda, Kohn (2006), referint-se a la sanció, llista els següents motius: en un primer moment aconseguen obediència. La majoria de nosaltres vam créixer en entorns que eren, en diferents graus, punitius i vivim com coneixem; a més, la majoria de nosaltres no sabem com actuar d'una manera diferent.

El càstig és esperat per la majoria, professors, pares i mares i, fins i tot, pels mateixos alumnes. D'aquí que ens trobem amb pares i mares que ens diuen: "que faràs amb el nen que li va fer això al meu fill?" (aquesta, en l'ER s'entendria una invitació a preguntar si el que es vol es venja o resoldre la situació de debò).

El càstig ens fa sentir poderosos. Un estudiant provocatiu és considerat com un repte per molts adults que es veuen obligats a respondre al desafiament d'alguna manera que els faci sentir que tenen el poder. Es planteja la situació com una batalla i això indica, implícitament, que hi ha un encontre adversarial i no hi ha millor manera de guanyar la batalla que utilitzant el poder de fer infeliç a l'altre.

En últim lloc, el càstig satisfà el desig d'un sentit primitiu de justícia, responent a la creença profundament arrelada que si un fa alguna cosa malament alguna cosa negativa ha de passar-li.

Es pensa que si no es dóna una resposta dolorosa a aquesta acció, llavors es repetirà constantment o encara serà pitjor. Si no produïm dolor o patiment en la persona que ha tingut la mala conducta és com si no féssim res.

Encara més, qualsevol intent de mirar de treballar amb l'alumne per veure quin és el problema que fa que tingui aquesta conducta és vist com no fer res. "M'estàs dient que davant d'un nano que m'insulta, he de deixar que marxi?", aquesta posició esdevé de la necessitat de triomfar per sobre de l'alumne, per mostrar qui és el que mana.

D'altra banda, el plantejament està fet des del model punitiu-permissiu des d'on no es veuen més opcions de resposta que el càstig o no càstig. Segons Kohn (2006), fins que aquest model no sigui identificat i eradicat difícilment es podrà progressar en relació a l'abandonament del model punitiu.

McCold i Wachtel (2001, 2003) argumenten que els *policy makers* tenen la tendència d'idear respostes adreçades als menors ofensors des del continu punitiu-permissiu. Aquests autors adapten la finestra de la disciplina social de Glaser (1964) que fonamenta la gestió o, millor dit, el control de la convivència, creuant dos elements: l'element control i l'element recolzament.

L'element control, en la seva màxima expressió, implica posar límits ben definits i complir principis i, en la mínima, normes imprecises, canviants i dèbils. L'element recolzament implica, en la seva màxima expressió, acompanyament i interès pel benestar i, en la més baixa, desinterès per les necessitats físiques i psíquiques.

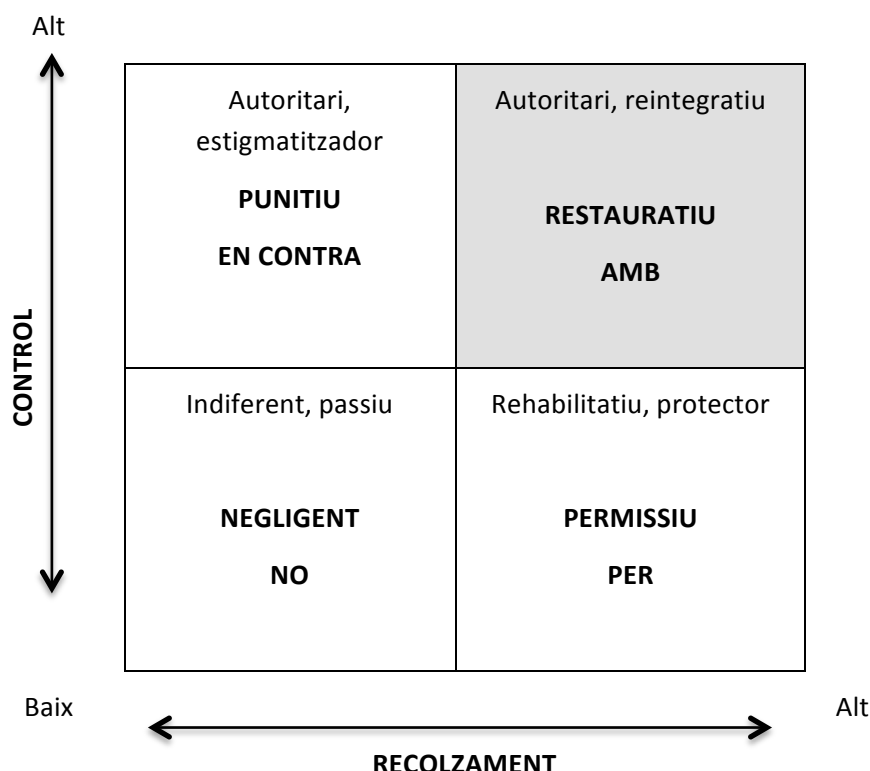


Figura 13. Finestra de la disciplina social (McCold i Wachtel, 2003)

La combinació d'aquests elements és el que dóna origen als models que es representen en la finestra de la disciplina social: el model punitiu respon a l'enfocament tradicional retributiu de

gestió dels conflictes, es caracteritza per un control alt i un recolzament baix, busca la disciplina a través del càstig i és altament estigmatitzador.

L'estil permissiu, amb un control baix i un recolzament alt, tendeix a protegir per tal que l'individu no pateixi les conseqüències dels seus actes, no és responsabilitzador i condemna a la incapacitat i a la immaduresa. L'estil negligent, basat en un control i un recolzament baixos, és aquell que mostra indiferència davant els fets. L'estil restauratiu, amb un control i recolzament alts, confronta i desaprova els comportaments inadequats alhora que ratifica el valor intrínsec de cadascú (figura 13).

El paradigma restauratiu, com a model de gestió disciplinari, representa la resolució de problemes de manera col·laborativa i les pràctiques restauratives ofereixen l'oportunitat que totes aquelles persones que s'hagin vist afectades per un conflicte es reunixin per compartir els seus sentiments, puguin descriure com se senten i desenvolupar un pla per a reparar el dany causat i mirar de definir les bases per evitar que es torni a repetir.

Amb tot, aquest paradigma explica la falta, l'ofensa, la mala conducta com un trencament del vincle social i busca incloure a tots els involucrats en el procés de resolució de l'incident, potenciant el reconeixement de responsabilitats, la reparació dels danys, la promoció del respecte mutu i, en definitiva, l'enfortiment de les relacions —tant formals com informals. És amb aquests objectius que neixen les pràctiques restauratives, com el *conferencing* i els cercles restauratius que inclouen persones de suport de la persona perjudicada i de l'ofensora i també l'element comunitari (introduït en el procés a membres de la comunitat). Justament, aquest és l'element que fa que aquestes pràctiques vagin més enllà de la mediació.

D'aquesta manera, segons Hopkins (2004), l'aproximació restaurativa en l'àmbit escolar contribueix a: desenvolupar escoles més felices i segures, generar relacions respectuoses, desenvolupar un ensenyament i aprenentatge més efectiu, disminuir l'exclusió, augmentar l'assistència, alfabetitzar emocionalment tots els sectors de la comunitat educativa, gestionar el *bullying*, disminuir el *burnout*, millorar l'autoestima, potenciar la cultura de la inclusió i la pertinença. I nosaltres afegim: desenvolupar la cultura de pau.

1.7.1 Mentalitat restaurativa

Belinda Hopkins, en la presentació realitzada en el 4rt Congrés del Fòrum Europeu de Justícia Restaurativa, al juny del 2006, titulat "Acting restoratively and being restorative- what do we mean?— the DNA of restorative justice and restorative approaches in schools an other institutions and organisations" (Hopkins, 2006a) i desenvolupada més tard a la conferència impartida a Nottingham al 2011, titulada *Restorative Justice as Social Justice*, publicada al Nottingham Law Journal (Hopkins, 2012), planteja una anàlisi del fet restauratiu amb la proposta d'identificar-ne l'essència. L'autora vol detectar les claus del canvi personal i professional que implica el paradigma restauratiu.

Hopkins (2012) es pregunta: quines serien les prioritats d'una mestra restaurativa un cop ha adoptat una mentalitat restaurativa?. I es respon: una mestra restaurativa miraria d'empoderar els seus alumnes per tal que es responsabilitzessin de la seva conducta i del seu aprenentatge.

Ser responsable de la pròpia conducta requereix l'habilitat de responsabilitzar-se i de sentir empatia i compassió en relació amb l'impacte que tenen les accions d'un mateix en els altres.

Per desenvolupar aquestes habilitats en els seus alumnes, una mestra restaurativa modela una determinada conducta en el seu dia a dia a l'escola i a l'aula. Alhora, mostra una curiositat genuïna i evita les preconcepcions o els prejudicis, pregunta més que parla. Pregunta a tots els implicats en una situació problema o conflicte sobre els seus pensaments durant l'incident, quins sentiments es deriven d'aquells pensaments, qui pensen que ha estat afectat, què pensen que ha de passar per poder donar resposta a les seves necessitats i a les de tots els afectats. Intenta desxifrar quines necessitats no cobertes volien ser cobertes amb l'incident i com aquestes poden ser satisfetes de manera positiva (Kohn, 2006; Rosenberg, 2003).

La mestra restaurativa sap que les respostes punitives alienen a les persones, provoquen ressentiment i malmeten les relacions, entre la mestra i els alumnes, i entre els alumnes mateixos. Sap que si les parts poden parlar i escoltar-se en un entorn segur i se'ls dóna la possibilitat de resoldre la situació positivament per ells mateixos, normalment se senten millor amb si mateixos, quelcom que rarament passa amb una resposta punitiva.

En funció de la naturalesa de la situació la mestra restaurativa té diferents possibilitats d'utilitzar les seves competències. Pot utilitzar una conversa restaurativa amb l'alumne i valorar si això és suficient per resoldre la situació sense més repercussions. Si la situació ha provocat algun dany, material i/o personal, aleshores té la possibilitat, després de conversar restaurativament amb cada una de les parts, de dur a terme una trobada conjunta amb totes dues (mediació). Si l'incident és més seriós, té l'opció d'involucrar altres persones de suport, com pares i mares, altres adults, altres companys i proposar una *conference* o un cercle restauratiu.

Una mestra restaurativa usa les seves habilitats en la gestió diària de l'aula i mira de desenvolupar un sentiment de comunitat. Treballant "amb" els alumnes els convida a identificar quines són les seves necessitats per tal de poder donar el millor de si mateixos tant en l'àmbit acadèmic com relacional, i això és converteix en un acord d'aula. Si els alumnes no són capaços de tirar endavant amb l'acord realitzat, la mestra pot utilitzar qualsevol dels processos restauratius descrits o utilitzar el format de cercle per asseure's amb tots els infants i revisar el problema conjuntament.

L'element relacional de l'ER és clau, els alumnes deixen de ser objectes a qui controlar per ser persones amb les que ens relacionem. Es dóna un procés d'alfabetització relacional mutu.

D'altra banda, l'ADN restauratiu no es limita a la gestió del conflicte, sinó que afecta tota l'esfera relacional de la persona, en aquest cas, del docent.

Per tant, és important com un es valora a si mateix i la consciència que un té d'interconnexió i, després, com estableix les relacions amb els altres adults, amb els estudiants, entre els estudiants, entre el currículum i la pedagogia i, finalment, entre les institucions (Vaandering, 2014).

A la figura 14 representem esquemàticament el concepte d'esferes relacionals.

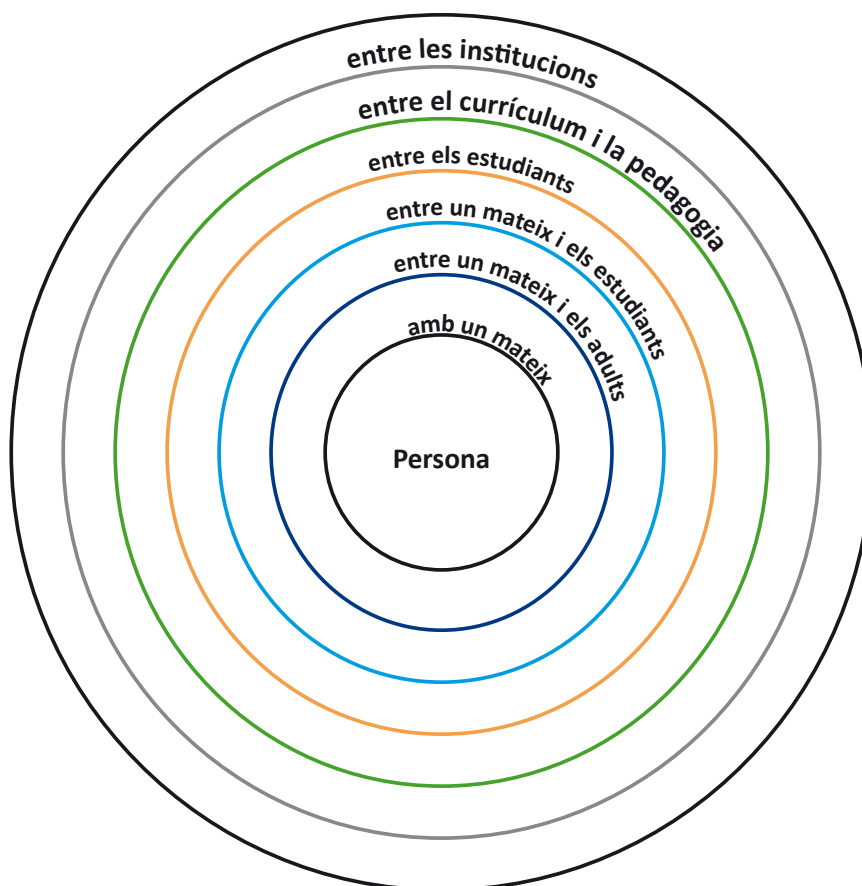


Figura 14. Esferes relacionals (Vaandering, 2014)

Seguint amb aquesta idea, Vaandering (2015a) revisa la finestra de la disciplina social de McCold i Wachtel (2003), que estava basada en la finestra de Glaser (1964), tot dient que potser tal i com plantegen la finestra els autors el que facilita el model és més un control de la conducta dels alumnes que no pas la gestió positiva de les relacions. De fet, es refereix a les idees de Glaser (William Glasser International Institute, 2013) quan afirmava que la finestra de la disciplina social va estar creada per perpetuar la creença que els adults poden controlar els joves o els infants.

Consegüentment, la mateixa autora (Vaandering, 2015a) proposa un salt de la finestra de la disciplina social a la finestra relacional on el que s'emfasitza és el canvi dels dos eixos bàsics que, en lloc de representar l'element control i l'element suport, passen a ser l'element expectativa (per ser persones) i l'amabilitat (per ser persones). La clau radica, doncs, en abandonar el model on els altres, en aquest cas els alumnes i les alumnes, encara són objectes a controlar per adoptar un model on són persones humanes amb qui relacionar-nos de manera positiva i, per tant, es fonamenta en l'enfocament humanista i dialogant (Robert, 2000; Freire, 1984, entre d'altres).

La finestra relacional (figura 15) es basa en la idea que cal un marc per tal que les escoles que estiguin cercant una manera de respondre a les conductes indesitjades promoguin la construcció de relacions sanes, on es puguin explorar els principis fonamentals de la vida en comunitat i on puguin haver-hi un creixement cap a la humanització.

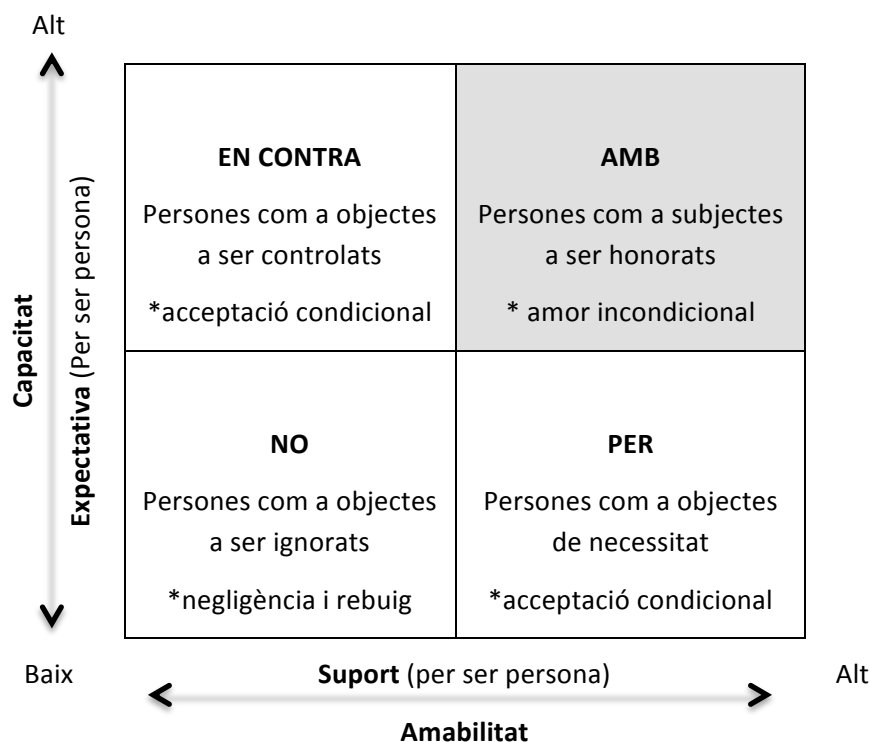


Figura 15. Finestra de les relacions (Vaandering, 2015a)

El cercle és una de les eines més poderoses per a la mestra restaurativa, no només com a estratègia reactiva, sinó com una eina proactiva per crear comunitat, sentiment de pertinença, connectivitat, empatia, autoconfiança, confiança i valoració de la diversitat de punts de vista i opinions i on l'element relacional pren rellevància. La mestra restaurativa sap que el sentiment de pertinença i de connectivitat és crucial per al benestar dels alumnes i els pot protegir dels sentiments d'alienació i rebuig que moltes vegades són els que els porten a conductes antisocials i delictives.

Amb tot, els alumnes de la mestra restaurativa entenen que les normes de l'aula no són conceptes abstractes creats per fer difícils les seves vides, sinó que neixen del diàleg genuí sobre les necessitats humanes que ells mateixos comparteixen. Poden reconèixer, doncs, que fallar en la consecució de les necessitats dels altres pot causar malestar i dolor i que la "mala" conducta és una violació-vulneració de les persones, no de les normes. I aquesta és la clau del que proposa Zehr (1990) en relació amb la justícia restaurativa en contrast, doncs, amb el sistema convencional on el focus és la violació o vulneració de la norma.

1.7.2 Pràctiques restauratives a l'escola

Com ja hem vist, l'aproximació restaurativa en l'àmbit escolar implica un canvi paradigmàtic que afecta directament a les estructures i a les relacions de tots els sectors de la comunitat educativa i inclou una filosofia i una ètica de base sobre la qual s'incorporen unes habilitats, amb aquests dos elements, mai sense ells, es poden implementar processos o pràctiques restauratives (Hopkins, 2004).

És important tenir en compte que les pràctiques poden rebre noms diferents, per exemple, el que per al nostre entorn proper pot ser una mediació en l'entorn anglosaxó pot ser anomenat com a trobada restaurativa o, fins i tot, com una *conference* restaurativa. Així mateix, en molts casos, la mateixa pràctica s'explica de manera diferent en funció del país d'implementació, del programa i de l'àmbit concret on s'aplica.

Ara bé, segons Morrison (2005), hi ha un consens general sobre els tres nivells d'intervenció pel que fa a la construcció de relacions sanes i fortes en l'entorn escolar fonamentades en l'ER i quin és el contínuum de pràctiques restauratives que això pot implicar (figura 16).

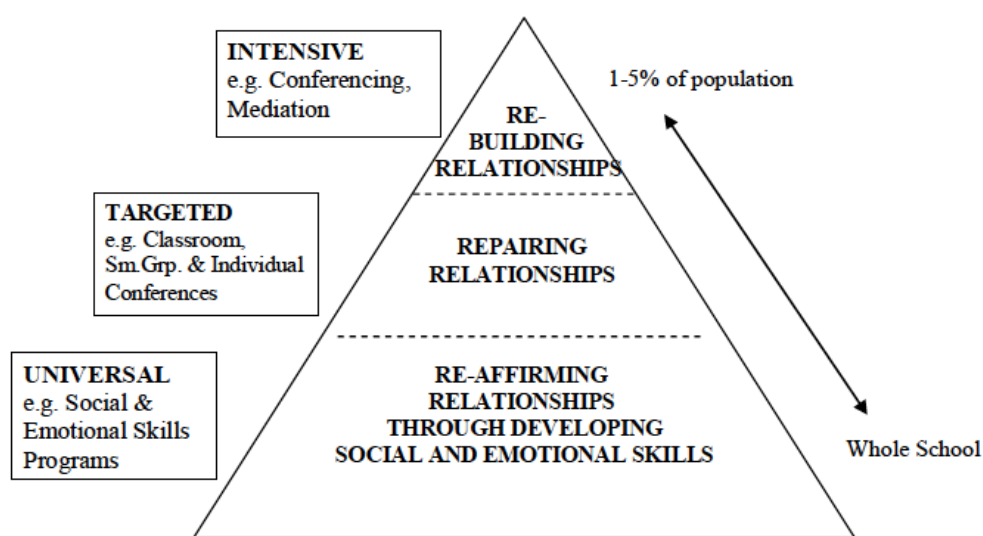


Figura 16. Organització piramidal de les respostes restauratives (Morrison, 2005, p.154)

En aquest sentit, la mateixa autora (Morrison, 2005) parla d'intervenció primària en referència al desenvolupament de competències bàsiques de gestió de les relacions i els conflictes que busquen que tots els integrants de la comunitat educativa puguin gestionar les relacions i donar resposta de manera autònoma i positiva al conflicte quan aquest apareix, de manera que tots els membres de la comunitat escolar són formats i assessorats per al desenvolupament de competències socials i emocionals i, molt particularment, sobre la gestió del conflicte.

D'aquesta manera, tothom és, o hauria de ser, competent per a resoldre les diferències de manera respectuosa, és l'alfabetització emocional i relacional. La intervenció secundària, en canvi, fa referència a grups o persones individuals que requereixen d'un facilitador per a la gestió de les seves diferències o conflictes. L'objectiu d'aquest segon nivell seria la reconexió de les persones afectades amb la comunitat.

El tercer nivell pot incloure tots els sectors de la comunitat educativa, famílies, personal d'administració i serveis, docents, treballadors socials, etc. que, afectats per un conflicte greu, requereixen una intervenció que doni resposta a la situació produïda de manera que "[...] es condemni el fet, però garantint la dignitat de la persona" (Morrison, 2005, p.153).

Ara bé, en funció de cada model podem trobar diferències significatives. Per exemple, Hopkins (2004, 2009) planteja un enfocament global emmarcat en un trencaclosques que representa la vida a l'escola i descriu el contínuum de pràctiques restauratives en relació amb el nivell de conflictivitat del fet, la participació de més o menys persones i la proactivitat o la reactivitat.

Un dels trets diferencials del seu model és la incorporació de base d'un canvi necessari de mentalitat per poder utilitzar l'enfocament.

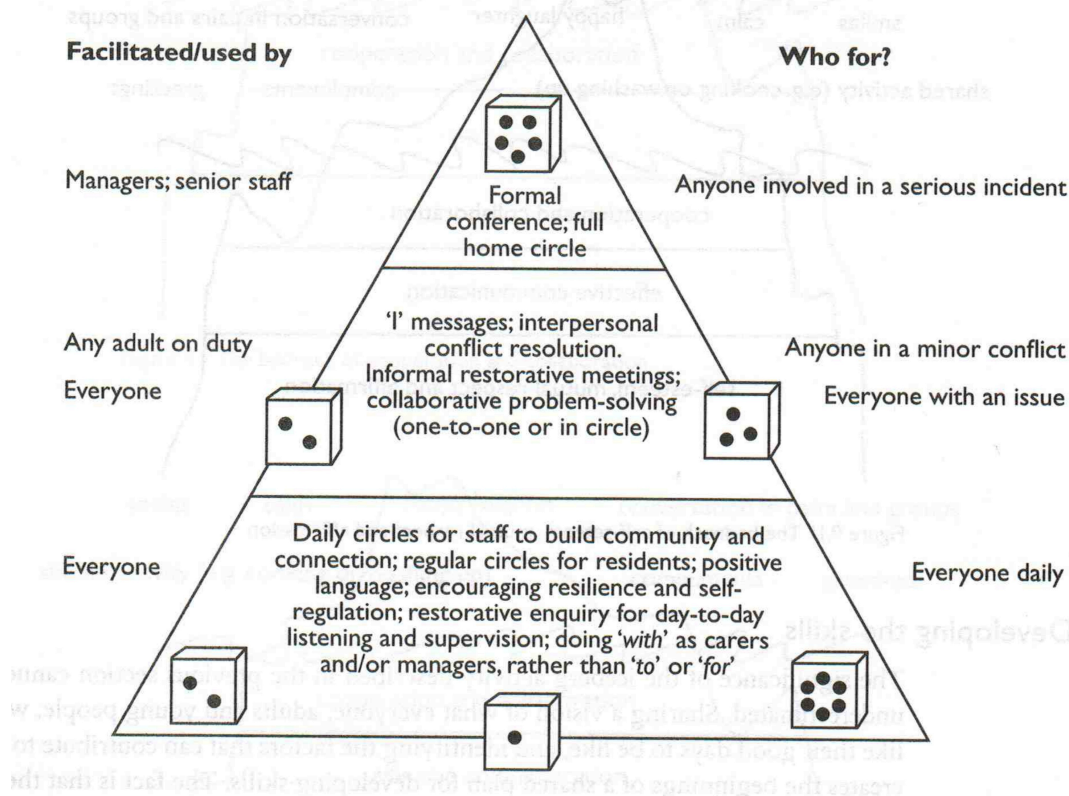


Figura 17. Respostes restauratives (Hopkins, 2009, p.186).

Les pràctiques proactives, que esdevindran, en el cas que s'implementi l'ER, maneres de funcionar per a tothom (figura 17), integren: cercles per construir comunitat i connexió, llenguatge positiu, promoció de la resiliència i autoregulació, preguntes restauratives per a l'escolta diària i, finalment, la proposta de funcionament fonamentada en la finestra de la disciplina social, fer *amb* en lloc de fer *per o per a*.

La base de la piràmide també inclou el canvi de mentalitat, fonamental per a poder viabilitzar la resta de pràctiques. En el segon nivell, ja reactiu, es proposa la utilització de la comunicació assertiva, en concret els missatges en jo o les autoafirmacions, així com les trobades informatives informals, tant cara a cara com en grup. I, en l'últim nivell, també reactiu, es proposen les *conferències* o els cercles formals com a respostes a un conflicte greu.

Wachtel (2013), McCold i Wachtel (2001) proposen un contínuum en funció de la formalitat o informalitat de les pràctiques.

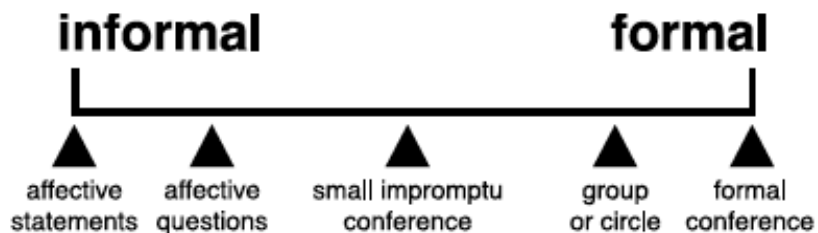


Figura 18. Contínuum pràctiques restauratives (Wachtel, 2013, p.4)

Les declaracions afectives permeten la comunicació de sentiments i emocions i, des del nostre punt de vista, representen una manera d'anomenar la comunicació assertiva, que inclou poder comunicar com un se sent i expressar allò que necessita. Les preguntes afectives, a més a més d'incloure la comunicació d'emocions i sentiments, fan reflexionar sobre com afecta la conducta de cadascú en els altres, de fet, són les preguntes restauratives. Les trobades espontànies i els grups o cercles són una mica més estructurats que les preguntes afectives, però no requereixen de la preparació elaborada necessària per a les reunions formals.

Avançant d'esquerra a dreta del contínuum, les pràctiques es van fent més formals i demanen més planificació, més temps i són més estructurades i complertes. Tot i que un procés formal podria tenir un impacte dramàtic, les pràctiques informals tenen un impacte acumulatiu ja que formen part de la vida diària (McCold i Wachtel, 2001).

Thorsbone i Vinegrad (2004), usen un enfocament que divideix els processos de *conferencing* en dos grups. El primer grup, inclou els processos proactius que milloren els processos d'ensenyament i aprenentatge. Per exemple, gestionar el grup clarificant els límits conductuals i relacionals, utilitzar la presa conjunta de decisions pel que fa a la normativa d'aula i, a la vegada, desenvolupar currículums interessants i atractius, sessions ben estructurades, preparades i organitzades, aspectes que, en definitiva, es consideren elements protectors per al manteniment de relacions lliures de conflictes i distraccions innecessàries.

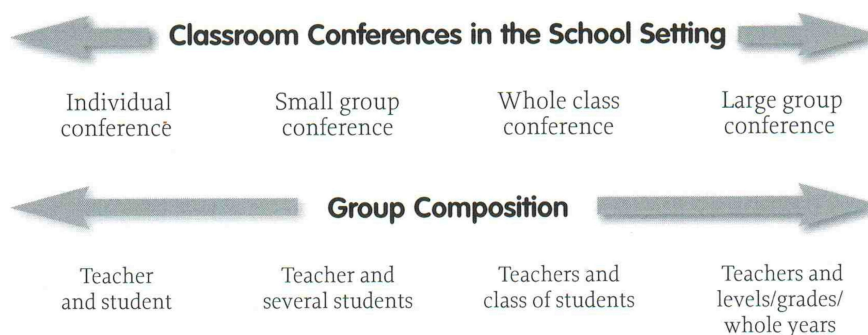


Figura 19. Contínuum de pràctiques restauratives reactives (Thorsbone i Vinegrad, 2004, p.14)

El segon grup, integra els processos reactius per a les situacions de conflicte, o les conductes inadequades. Els processos reactius comprenen: les *conferences* individuals, les *conferences* de petit grup, les *conferences* amb els alumnes d'una aula concreta i les *conferences* de gran grup (figura 19). Com ja hem dit, el repte de l'ER en l'àmbit escolar té a veure amb humanitzar-lo i amb gestionar les relacions i resoldre els conflictes, quan n'hi hagi, de manera que no es

malmetin les relacions, ans al contrari, el que vol aconseguir l'ER és la construcció i reparació de les relacions.

Un dels eixos principals on pivoten les pràctiques restauratives són les preguntes restauratives, que neixen amb el nou paradigma (Zehr, 1990). Les preguntes focalitzen el treball en les emocions, sentiments i necessitats de cadascú amb la intenció de generar un nivell de comunicació empàtica que permeti restaurar el vincle relacional de les persones directament implicades en la situació problema, així com dels afectats secundaris i membres de la comunitat.

Preguntes dirigides a la persona ofensora	Preguntes dirigides a la persona ofesa
Què va passar? (què ha passat?)	Què va passar? (què ha passat?)
Què pensaves i com et senties en el moment dels fets? Què pensaves i què senties quan ho vas fer?	Què pensaves i com et senties en el moment dels fets?
Qui ha estat afectat i com?	Com t'ha afectat la situació? Com ha afectat a d'altres? Què ha estat el més difícil per a tu?
Què penses i com et sents ara?	Què penses i com et sents ara?
Què creus què és necessari que passi ara?	Què necessites que passi a partir d'ara?
Què pots fer per reparar, per resoldre la situació?	

Taula 4. Preguntes restauratives (adaptades de l'IIRP, 2015; Hopkins, 2011; i Pràctica Restaurativa, 2015)

Les preguntes restauratives (taula 4), i molt especialment els guions, tenen els seus detractors i els seus defensors. Des del nostre punt de vista les preguntes són facilitadores de l'expressió assertiva i de la comunicació empàtica i és aquí on rau el seu valor. És per això que ens sembla interessant el desenvolupament que en fa Hopkins (2004, 2009, 2011) i que recollim a la taula 5, ja que les vincula als cinc temes clau propis del seu model restauratiu.

En aquest sentit, per tant, no serà tant important la pregunta específica que fem com la rellevància que pren el fet d'estructurar una comunicació on: tots els punts de vista són valorats i inclosos, es facilita l'expressió de pensaments, emocions i sentiments, així com la consideració i l'empatia vers els altres, la identificació de les necessitats de cadascú i la responsabilitat compartida en la presa de decisions.

Resulta interessant veure la influència de Rosenberg (2003) en la proposta de Hopkins (2004, 2011) pel que fa a la identificació de les necessitats. Segons Rosenberg (2003) i la seva teoria sobre comunicació no violenta a la que ja hem fet referència anteriorment, cada acte violent és una expressió inapropiada de necessitats no cobertes. No entendre les necessitats pròpies i les dels altres en qualsevol interacció pot provocar un conflicte. La resposta restaurativa no té a veure només amb la identificació de les necessitats insatisfetes de les persones ofensores,

també té en compte les necessitats no satisfetes de les persones afectades directament i dels afectats secundaris.

De manera similar, Rosenberg (2003) influencia el model de Barter (2015) que, com hem vist, utilitza unes preguntes substancialment diferents a les que hem recollit fins ara, però ambdues bateries de preguntes comparteixen un objectiu comú: potenciar la comunicació assertiva i empàtica entre les parts.

Tema	Supòsit de base	Pregunta restaurativa
1. Apreciació i respecte cap a les perspectives individuals	Cadascú té una perspectiva única sobre el fet valuosa i 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	El coneixement de la relació entre pensament i emoció és considerat un element important en l'aprenentatge emocional. Donar la possibilitat de que es reflexioni sobre les emocions pot ajudar a comprendre com actuem en una situació. 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 està en identificar qui ha estat afectat en una situació donada 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... i sentir-te millor? Què necessites per tal de poder reparar i que tothom pugui sortir-se'n?
5. Responsabilitat compartida i presa de decisions	Són els involucrats en la situació els que 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?

Taula 5. Temes i preguntes restauratives (adaptat de Hopkins, 2009 i 2011)

1.7.3 Pedagogia restaurativa relacional

Desenvolupar una mentalitat restaurativa inevitablement impacta en la pedagogia. Una docent restaurativa que treballa des del model restauratiu relacional (Vaandering, 2015a) té clar que amb la seva manera d'ensenyar modela valors restauratius, per tant, utilitza estratègies i metodologies per a que es desenvolupin valors restauratius a l'escola, a l'aula i al grup i, en definitiva, els humanitza.

L'ER no ha de quedar circumscrit a l'àrea d'educació cívica o emocional, sinó que neix per ser implementat per infusió en tot el currículum, però no només això. De fet, l'ER neix per ser una nova manera de ser, una nova manera de relacionar-se. Per això, podem parlar del docent restauratiu, de l'escola restaurativa, fins i tot de ciutat restaurativa, com s'autoanomena la ciutat de Hull a Anglaterra (IIRP, 2012) i de cultura restaurativa igual que, de moment, hem parlat, a Catalunya i a l'Estat Espanyol, de cultura de mediació.

Benvington (2015), en el seu estudi qualitatiu, identifica que un dels elements clau per al desenvolupament de l'ER a l'escola és la consistència entre allò que es vol transmetre amb allò que es fa. No es pot pretendre, doncs, el desenvolupament del model sota un funcionament punitiu ni dels mestres ni de les institucions. En aquest sentit, Vaandering (2015a) ens adverteix del risc que suposa implementar l'ER sense canviar estructures, ja que això limita en gran manera la seva potencialitat i minimitza el canvi que es pot generar.

El format "classe-sessió restaurativa" construeix oportunitats per al desenvolupament d'habilitats restauratives. El treball en parelles i en grup cooperatiu encoratja la discussió i la possibilitat de compartir idees, perspectives i opinions.

Mantenir un diàleg obert, la ment oberta i la curiositat envers l'opinió dels altres requereix tenir les habilitats necessàries per fer-ho i l'abandonament dels patrons competitius on un vol tenir la raó per sobre dels altres i on l'opinió dels altres no es té en compte.

El format cercle ofereix l'estructura ideal per a la sessió restaurativa. Iniciada la sessió, tots els alumnes s'asseuen en cercle, tothom és animat a comentar els seus pensaments, sentiments, el què han après i quines qüestions han quedat pendents per seguir endavant amb el seu aprenentatge. Un procés de discussió per parelles o per grups petits pot iniciar les converses sobre aquest punt i, després, el cercle gran pot permetre posar-les en comú.

La part central de la sessió pot organitzar-se fent que siguin els mateixos alumnes els que busquen les respostes a les preguntes generades i, finalment, es pot concloure la sessió en cercle de tancament on cada alumne pot posar en comú el que ha trobat i allò que pot fer a casa o fora l'escola, en un espai més informal, per aprofundir en el tema tractat. D'aquesta manera, els i les alumnes aprenen les unes de les altres i la professora obté idees de com es pot adaptar l'ensenyament a les necessitats del grup i, el que és més important, a les necessitats de cadascú.

Aquesta metodologia fa que els alumnes desenvolupin habilitats socials i acadèmiques i integren els valors de col·laboració, respecte, consideració i comunicació no violenta. De fet, aprenen a crear una cultura de la cura, una cultura amable i relacional.

En l'àmbit anglosaxó està molt ben descrit el cercle com a metodologia restaurativa d'aula, en concret el temps de cercle que expliquen Bliss, Robinson i Maines (1995) i Collins (2001), com a pioners, s'ha convertit en una de les pràctiques proactives que inclou l'enfocament.

Ellis i Tod (2009) afirmen que l'esforç utilitzat per desenvolupar bones relacions amb els altres a l'aula impactarà positivament en les relacions amb un mateix i en la implicació en els estudis. Ningú no se sent segur si està rodejat de desconeguts.

Tanmateix, excepte si creem oportunitats perquè la gent es conegui, hi poden haver membres de la mateixa aula que només es coneguin pel nom i per la cara. Inclús això pot no passar

només en les classes on hi ha una freqüent rotació d'alumnes. Una de les primeres tasques a l'hora de crear una aula on les relacions importin és ajudar tothom a construir aquestes relacions, com a individus i com a grup (Hopkins, 2011).

La creació d'aquesta comunitat-aula protegeix contra els comportaments d'assetjament (Cowie i Jennifer, 2008) i afavoreix la cohesió, ja que el prejudici i l'hostilitat neixen de la ignorància, l'aïllament i la por.

Ajudar els joves a relacionar-se respectant la diferència o des de la diferència de gènere, de raça, ètnia, capacitat, classe social, salut, orientació sexual, és una obligació pel que fa a la igualtat d'oportunitats, a la justícia social.

En conseqüència, un dels reptes que se'ls planteja als educadors és ajudar els joves a veure què tenen en comú amb els seus companys i companyes d'aula i, també, a ser curiosos respecte les diferències, i una de les estratègies per a facilitar tot això és el cercle.

Pensat per enfortir les relacions, que tant pot servir per tractar temes acadèmics com temes relacionals o conflictives en el si del grup, el temps de cercle té les següents característiques:

- Cal que puguem posar les cadires en rotllana, seria ideal trobar un espai airejat, il·luminat, on no hi hagin interrupcions —pot ser l'aula, si aquesta reuneix les condicions—, ja que el format cercle implica que els alumnes i docents estan asseguts al mateix nivell, sense diferències.
- Per tal de crear un sentiment de seguretat i respecte mutu tothom ha de tenir l'oportunitat de participar.

A vegades es fa servir la *talking piece* (objecte utilitzat en els cercles restauratius) que va passant de mà en mà, per torn. L'objecte no es llença a l'altra banda del cercle. La persona que té l'objecte té el dret a parlar i la resta l'oportunitat d'escoltar-lo.

Tothom ha d'esperar el seu torn abans de dir res, i si vol passar la peça sense dir res també ho pot fer, un cop feta la volta inicial donarem l'oportunitat als que no han parlat que diguin la seva si ho volen.

La peça per parlar funciona molt bé per empoderar els alumnes més insegurs i contenir els membres més dominants del grup.

- El facilitador del cercle serveix com a exemple per a la resta, modela, no aixeca mai la veu ni parla per sobre dels altres, durant les fases que integren el temps de cercle, el facilitador-conductor haurà de focalitzar l'atenció en que es compleixi la norma bàsica del cercle i respectar el torn de paraules.

En lloc de cridar per sobre de tots i totes, serà bo que pacti una manera de fer-ho: picar de mans, aixecar una mà, etc. Quan el grup vegi o senti la senyal s'autoregularà per tornar al silenci i escoltar les indicacions del facilitador.

És destacable, també, que la responsabilitat del desenvolupament tranquil de la sessió sigui compartit, així és interessant tenir unes normes bàsiques que regulin la dinàmica (parlar quan es tingui l'objecte, escoltar si no es té, parlar amb respecte, estar al cas de la senyal del facilitador).

- És adient iniciar i finalitzar el cercle amb una ronda on tothom pugui participar.

A continuació detallarem de manera sintètica les fases del temps de cercle i en la figura 20 es pot veure la representació gràfica que proposa Hopkins (2011).

Ronda d'entrada (Check-In):

Cada cercle comença amb una ronda inicial. Això fa que tothom s'involucri dient el seu nom, possiblement com es troba aquell dia i potser alguna contribució extra depenent de l'objectiu del cercle.

Activitat relacional: mescla (Mixer)

És una activitat-joc que té l'objectiu d'afavorir les relacions i aprofundir en el coneixement dels uns i els altres. Crea l'oportunitat de que les persones es coneguin, i que el cercle no s'organitzi amb els grups de confiança.

Es barreja el grup per tal que tothom tingui l'oportunitat de treballar amb aquells que normalment no ho faria.

Les activitats de mescla són crucials per ajudar a desenvolupar la confiança, la seguretat i la connexió. Aquestes activitats són dinàmiques i divertides.

Activitat principal (Main activity)

És l'activitat de contingut lliure que pot ser adaptada a qualsevol tema, assumpte o assignatura. És una eina interessant per combinar el desenvolupament d'habilitats socials amb les habilitats acadèmiques i la comprensió.

Aquesta secció, malgrat el seu nom, no necessàriament és més llarga que les altres, es pot focalitzar en temes relacionats amb el grup: les necessitats de la classe per donar el millor de cadascú, en temes acadèmics o en algun incident que hagi patit el grup.

L'activitat principal es fa en grup o en petits grups, mai a nivell individual, i es poden utilitzar estratègies com els cercles concèntrics, la piràmide o el carrusel on tothom va treballant amb tothom.

Reflexió (De-brief)

És la ronda que es fa després de l'activitat principal. Dóna la possibilitat de reflexionar sobre el que s'ha après i compartir perspectives per aprofundir en el coneixement dels altres.

Energitzant (Energizing)

Consisteix en un joc cooperatiu per tal d'activar el pensament lateral i el treball en equip. Tanmateix, també funcionen activitats que impliquin un moviment i jocs de diversió.

No s'ha de descartar el fet de només passar-ho bé i riure tots junts.

Sortida (Check-out)

Aquesta és la ronda final on es convida els participants a centrar-se no tant en allò que s'ha après com en el que s'ha gaudit per acabar de manera positiva i amb una experiència compartida positiva.

Figure 4.1 Circle Time Created for Transforming Conflict by Sue Fraser

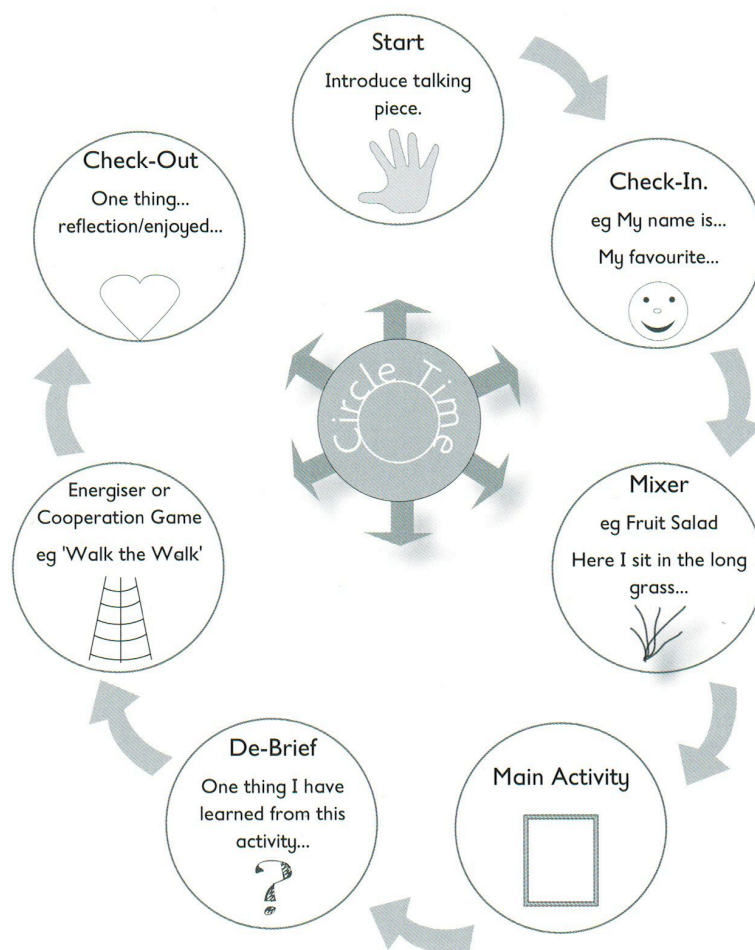


Figura 20. Temps de Cercle (Fraser, extret de Hopkins, 2011, p.56)

1.8 Síntesi

En aquest apartat farem un breu resum dels elements més rellevants que hem desenvolupat en el marc teòric.

La JR té la seva arrel en l'àmbit de la justícia penal. Consisteix en una aproximació innovadora cap el fet delictiu que posa l'èmfasi en la reparació del dany i de les relacions, en lloc de centrar-se en la culpa i el càstig (Wright, 1999). Ha nascut i s'ha desenvolupat de la superposició d'influències, per aquest motiu no pot ser encapsulada en categories temporals separades, més aviat està formada per capes superposades de línies de pensament i moviments socials que promulguen una intervenció menys assistencial i més emancipadora (Daly i Immarigeon, 1998). Walgrave (2008) fa referència als moviments en l'àmbit social que promulguen una intervenció menys assistencial i més emancipadora.

Un moment clau per a la conceptualització del paradigma restauratiu és la publicació del llibre *Changing Lenses* de Howard Zehr (1990), on s'ofereix la primera elaboració d'un marc teòric, uns principis, uns valors i uns objectius concrets per a la JR, en contraposició a la justícia retributiva. A més a més, Zehr (1990), planteja les preguntes bàsiques del model: què ha passat?, qui ha estat afectat?, quines són les seves necessitats? qui és el responsable d'arreglar

les coses? i, de quina manera es pot satisfer la reparació?, que vénen a substituir les preguntes pròpies del model retributiu: quina norma s'ha infringit?, qui ha de ser culpable?, de quina manera s'ha de castigar?.

La nova mirada que planteja el paradigma restauratiu és aplicable a qualsevol sistema que reguli la convivència des del model retributiu, així, el sistema educatiu esdevé un àmbit on també es desenvolupa el nou paradigma.

La JR no es pot reduir a les seves pràctiques, és important tenir en compte els valors de base que la sustenten, l'obertura, l'autodeterminació, la col·laboració, la flexibilitat, la no discriminació, la no violència, la justícia, el respecte, l'empoderament, l'honestedat, la confiança, la voluntarietat, la responsabilització i la inclusió (Barton, 2003; Hopkins, 2004). Ara bé, tal i com diuen Zehr i Gohan (2003) el valor de base és el respecte.

Les pràctiques restauratives inclouen processos ben coneguts al nostre país, com la mediació, i d'altres menys coneguts en el nostre entorn, com el *conferencing* i els cercles. Aquests processos es diferencien de la mediació perquè a més dels actors principals del conflicte (persona ofensora i persona afectada), requereixen de la participació d'altres persones en el procés: família, amics, membres de la comunitat, agents de la policia local, etc. (Guardiola et al. 2012).

La mediació, com hem dit, és la pràctica restaurativa més implementada a Catalunya i l'Estat Espanyol en els últims vint anys, en tots els àmbits, amb diferent suport institucional i amb legislació i regulació pròpia tant a nivell estatal com autonòmic.

Ara bé, tot i iniciatives puntuals i pioneres, com el programa Comenius Regio a les Balears (Institut per la Convivència i Èxit Escolar, 2011), l'ER encara no s'ha implantat a casa nostra, a diferència d'altres països com Canadà, EEUU, Nova Zelanda o el Regne Unit, on fa més de vint anys que es desenvolupa.

Pel que fa a l'àmbit escolar, l'ER aporta una nova manera de regular la convivència que afecta a la gestió dels conflictes però molt especialment a la gestió de les relacions. El nou paradigma implica canvis a nivell en el sistema, a nivell pedagògic i metodològic i afecta totes les estructures i sectors educatius.

Segons Blood i Thorsbone (2006) el desenvolupament de la filosofia restaurativa en l'àmbit escolar requereix un canvi important de creences en relació amb la disciplina, el seu propòsit i la seva pràctica.

Així, l'ER a l'escola no és limitada a un conjunt de pràctiques per donar resposta al conflicte (elements reactius), sinó que inclou elements proactius, planteja una nova manera de relacionar-se i implica tots els sectors de la comunitat educativa (Bazemore i Schiff, 2012). Per això, autors com (Morrison, 2012; Vaandering, 2014) parlen de l'enfocament relacional restauratiu, que comporta el reemplaçament del control social pel compromís social (Morrison i Vaandering, 2014) i autors com Hopkins (2004, 2011) parlen de mentalitat restaurativa.

*Si vols canviar el món,
canvia't a tu mateix.*
Gandhi

2 Treball de camp

En aquest apartat exposarem les decisions que hem anat prenent en vista a contrastar empíricament l'abast de les pràctiques restauratives a l'escola de casa nostra. La investigació se subdivideix en dues fases diferenciades però complementàries, la primera consta de dos estudis i la segona d'un. En el seu conjunt, els tres estudis contribueixen a triangular les dades a partir de fonts diferenciades: documents, experts i docents. Només en el cas dels docents, però, hem tingut l'oportunitat d'extreure dades a Catalunya, ja que les pràctiques restauratives són una novetat en el nostre entorn.

2.1 Fase 1. Anàlisi de l'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar del Regne Unit

Com hem dit, l'objectiu principal d'aquesta primera fase de la recerca és efectuar una anàlisi de l'ER implementat en l'àmbit escolar del Regne Unit per tal d'identificar-ne els elements clau i detectar els seus punts forts i dèbils.

Aquesta fase comprèn dos estudis: l'Estudi I, que conté una anàlisi descriptiva i comparativa de quatre Informes d'avaluació del Regne Unit que valoren la implementació del programa restauratiu en 67 escoles. I l'Estudi II, que inclou les entrevistes realitzades a tres experts en JR en l'àmbit escolar també del Regne Unit.

Reflectim la síntesi del disseny metodològic de la Fase 1 en la taula següent.

FASE 1. Anàlisi de l'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar del Regne Unit

PREGUNTA	Quins són els elements definitoris de l'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar i com poden contribuir al pas d'una mentalitat retributiva a una mentalitat restaurativa?	
ESTUDIS	ESTUDI I Anàlisi documental	ESTUDI II Entrevistes a experts
OBJECTIUS	Analitzar els programes de JR implementats al Regne Unit, per tal d'extreure'n les principals característiques en vista al disseny, aplicació i valoració de les pràctiques restauratives a l'escola catalana	
MÈTODE	Anàlisi documental de fonts secundàries	Entrevista
MOSTRA	67 escoles que han implementat programes de JR avaluades en quatre informes (mostra 1)	Tres experts en Justícia Restaurativa (mostra 2)
INSTRUMENTS	Matriu per a l'anàlisi documental d'elaboració pròpia (instrument 1)	Entrevistes semi-estructurades en profunditat de resposta oberta (instruments 2A i 2B)

Taula 6. Síntesi disseny metodològic Fase I

2.1.1 Estudi I. Anàlisi documental

Degut a que en el moment d'iniciar la recerca no hi havia cap experiència en relació amb la implementació de programes restauratius en l'àmbit escolar i que el Regne Unit és un dels països europeus amb més experiència en aquest àmbit —el primer programa pilot dissenyat específicament per a l'àmbit escolar es remunta a l'any 1998—, consegüentment, per proximitat geogràfica i per l'experiència demostrada decidim analitzar les característiques dels programes restauratius implementats en 67 escoles angleses a través de les avaluacions realitzades en aquest país.

2.1.1.1 Disseny metodològic

Es tracta d'un estudi descriptiu que compara fonts de dades secundàries, consistents en els informes d'avaluació relatius a 67 centres escolars que utilitzen pràctiques restauratives. Les categories d'anàlisi s'han generat a partir de l'anàlisi de contingut sense tenir en compte la seva freqüència, només s'ha tingut en compte que estiguessin reflectides de manera explícita en els informes d'avaluació.

Un cop efectuada aquesta identificació s'han contrastat les categories identificades per experts donant lloc, finalment, a la matriu de dimensions i subdimensions utilitzada en l'estudi i a partir de la qual s'ha procedit a fer un buidat i la comparació entre els diferents tipus de pràctiques.

2.1.1.2 Mostra

L'accés a la mostra, originàriament formada per 67 centres, s'ha fet a través de fonts secundàries. La mostra de caire documental, amb que nosaltres hem treballat, està composta per quatre informes d'avaluació de programes restauratius implementats en el Regne Unit.

Els criteris de selecció de la mostra documental van ser els següents: avaluacions realitzades entre l'any 2004 i el 2012, en referència a qualsevol territori del Regne Unit i que incloguessin una mostra mínima de 5 escoles.

Detallem a continuació les característiques principals de cadascun dels informes d'avaluació mitjançant una fitxa descriptiva que inclou: àmbit territorial, escoles que participen en l'avaluació, dates de l'avaluació, metodologia i instruments d'avaluació.

En cada una de les fitxes incloem el codi que hem assignat a cada un dels informes que ens haurà de servir per mostrar els resultats i l'anàlisi de dades. Codifiquem els informes en funció de l'àrea geogràfica a la que fan referència, les sigles fan referència al nom anglès, England and Wales (EW), Barnet (BAR), Bristol (BRI), Local Authorities Scotland (LA SCT).

FITXA 1. Codi: EW

Referència: Youth Justice Board. (YJB, 2004). National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme. UK: Youth Justice Board for England and Wales.

Àmbit territorial d'aplicació: Anglaterra i Gal·les. En concret, participen en el programa 9 Youth Offending Teams⁶ (en endavant, YOT) de les següents àrees: Barnet, Blackpol, Hammersmith and Fulham, Lambeth, Medway, North Lincs, Oxfordshire, Rhonda Cynon Taff i Somerset. Tres barris de Londres: Barnet, Hammersmith and Fulham i Lambeth, tots ètnicament diversos, Barnet amb bosses de pobresa i Lambeth amb l'índex més alt de crims violents. Blackpol, Menway, North Lincs i Oxfordshire, localitats i comptats d'Anglaterra amb població diversa i diferents nivells econòmics.

Escoles que participen en l'avaluació: 26 escoles (20 de secundària i 6 de primària). Barnet, (4 secundària), Blackpol (2 secundària), Hammersmith and Fulham (2 secundària), Lambeth (2), Medway (1 primària i 3 de secundària), North Lincs (2 secundària), Oxfordshire (5 de primària, 1 de secundària), Rhonda Cynon Taff (3 de secundària), i Somerset (1 de secundària).

Data de l'avaluació: setembre de 2001 – març de 2004.

Metodologia i instruments d'avaluació: estudi comparatiu, 9 de les 26 escoles de la mostra no implementen el programa per a poder comparar les dades.

- Qüestionari pre i post implementació del programa per als alumnes de 7è i 9è grau de secundària i de 5è i 6è grau a primària sobre victimització. En total 5.813 pre tests i 5.570 post tests a secundària i 380 pre tests i 407 post tests a primària.
- Qüestionari per al personal adreçat a recollir les percepcions dels docents en relació amb canvis conductuals i expulsions, entre d'altres. En total 913 pre tests i 748 post tests a secundària i 237 pre tests i 201 post tests a primària.
- Entrevista post *conference* a tots els participants (implicats directes i persones de suport) i facilitadors en les *conferences*. S'entrevisten 538 persones immediatament després de les *conferences* i 166 persones després de tres mesos per valorar si l'acord i l'aprenentatge es mantenen.
- Entrevistes a informants clau, 85 professionals de 24 de les 26 escoles participants entre els quals hi ha personal del YOT (14), directors (15), assistents i sotsdirectors (15), tutors (7), assistents educatius (4), altre personal de suport (9), policies (2), personal del servei de mediació (3), i formadors en justícia restaurativa (1).

Sis de les escoles ja tenien programes de mediació entre iguals implementats abans del programa restauratiu. Les escoles de Hammersmith and Fulham i Lambeth van tenir entre un i dos anys més que la resta per implementar el *conferencing*. Les altres escoles només van disposar de 18 mesos per a la implementació del programa.

Característiques de les entitats promotores de les avaluacions i les subvencions: el programa i l'avaluació és promoguda i subvencionada pel Youth Justice Board for England and Wales, que és un consell assessor en polítiques de justícia juvenil (YJB, 2015).

FITXA 2. Codi: BAR

Referència: Barnet Youth Offending Service. (2008). Restorative Approaches in Primary Schools. Barnet, UK: The Barnet Youth Offending Service.

⁶ El Youth Offending Team (YOT), és un equip de professionals integrat per treballadors socials, educadors, i d'altres tècnics que depèn del Departament de Justícia Juvenil, que treballa amb joves que han tingut algun problema amb la justícia (Government UK, 2015b).

Àmbit territorial: Barnet, un barri al nord-oest de Londres ètnicament divers i amb bosses de pobresa.

Escoles que participen en l'avaluació: 17 escoles de primària que van ser formades en justícia restaurativa abans del curs 2005/06. Barnet Hill Primary School, Barnfield Community Primary School, Bell Lane Primary School, Brunswick Park Community Primary School, Childs Hill Primary School, Clitterhouse Primary School, Colindale Community Primary School, Coppetts Wood Primary School, Edgware Community Junior School, Manorside Primary School, Martin, Junior Primary School, Northside School, Summerside Primary School, The Hyde Primary School, Wessex Gardens Primary School, Whittingshill School, Woodcroft Primary School.

Data de l'avaluació: 2008.

Metodologia i instruments d'avaluació: qualitatiu i quantitatiu. Per a les dades qualitatives s'utilitza un qüestionari estructurat que es passa via telefònica, per part d'un investigador independent, al personal representatiu de cada una de les escoles que participen en el programa restauratiu que va introduir el Barnet Youth Offending Service (d'ara en endavant, BYOS) a partir de l'any 2004. Es recullen dades quantitatives en relació amb les expulsions.

Característiques de les entitats promotores de les avaluacions i subvencions: la implementació i la subvenció del programa i l'avaluació es promouen des del BYOS que depèn de justícia juvenil per tant de l'Administració central.

FITXA 3. Codi: BRI

Referència: Skinns, L.; Du Rose, N., Hough, M. (2009). An Evaluation of Bristol RAIS. London: ICPR, Kings College.

Àmbit territorial: Sud de Bristol, Anglaterra.

Escoles que participen en l'avaluació: 6 escoles de secundària del sud de Bristol, 4 escoles (Bedminster, Brislington, Hartcliffe i Hengrove) que van implementar el programa restauratiu, i 2 escoles que no ho van fer i representen el grup control. Les escoles pertanyen a una àrea desafavorida i compleixen les següents característiques: entre 700 i 1200 alumnes, descrites com a problemàtiques, amb un nivell significatiu de problemes de conducta i assistència, tenen per sobre de 150 expulsions temporals i permanents a l'any.

Data de l'avaluació: 2007-2009.

Metodologia i instruments d'avaluació: es recullen dades quantitatives de l'administració local pel que fa a l'assistència, les expulsions i el nivell acadèmic de les 6 escoles. Per a les dades qualitatives s'efectua una entrevista a 34 membres del personal (direcció, cap d'estudis, coordinadors del programa restauratiu i docents) i a 26 alumnes a les escoles que han implementat el programa RAIS.

Característiques de les entitats promotores i subvencions: Institut Universitari ICPR (Institut for Criminal Policy Research) del King's College London. El programa i l'avaluació són auspiciats per l'entitat de serveis restauratius Restorative Solutions, presidida per Sir. Charles Pollard i subvencionats per dues fundacions privades: Esmée Fairbairn Foundation i Paul Hamlyn Foundations.

FITXA 4. Codi: LA SCT

Referència: Kane, J, et al. (2006). Restorative Practices in three Scottish Councils. Final Report of the Evaluation of the first two years of the Pilot. Scotland: University of Glasgow and University of Edinburgh.

Àmbit territorial: 3 àrees locals (Fife, Highland, and North Lanarkshire) d'Escòcia.

Àmbit d'aplicació: 6 escoles de cada una de les àrees locals, de les quals 10 escoles són de secundària, 7 escoles de primària i 1 escola especial, situades en àrees urbanes, suburbanes i rurals, tant en àrees d'extrema pobresa com en àrees amb un bon nivell econòmic, reflectint la diversitat de la comunitat escocesa.

Data de l'avaluació: 2004-2006.

Metodologia i instruments d'avaluació: l'equip de recerca negocia un rang de mètodes per avaluar els objectius i els resultats especificats en el projecte pilot, que es desenvolupa de manera diferent en cada una de les àrees locals i escoles. L'avaluació implica un treball col.laboratiu on els participants i els investigadors han tingut un paper crític.

Es van dur a terme 162 entrevistes a personal (directors, psicòlegs, docents de suport, docents, personal extern), 138 entrevistes a alumnes de primària, 93 entrevistes a alumnes de secundària, 12 a pares i mares de primària i 19 a pares i mares de secundària; també s'han efectuat observacions durant les estones d'esbarjo (4 al pati, 3 als voltants de l'escola); i altres observacions (33) a l'aula, a les trobades restauratives, a les formacions i a les assemblees d'aula.

Característiques de les entitats promotores de les avaluacions i de les subvencions: l'Administració Nacional Escocesa és la que promou la recerca des de l'University of Glasgow and Edinburgh.

Per acabar i facilitar una visió global de la mostra, presentem, a la taula 7, una síntesi de les fitxes de cada informe de avaluació incloent les dades que, com sabem, avaluen la implementació de l'ER en 67 centres escolars.

IDENTIFICADOR DE L'INFORME D'AVALUACIÓ ⁷	EW	BAR	BRI	LA SCT
Autors	YJB England and Wales	Barnet YOT	Layla Skinns, Natasha Du Rose, Mike Hough	Kane et al.
Entitats promotores	Administració Nacional. Justícia Juvenil	Administració Local. Justícia Juvenil	ICPR. Kings College London. Fundacions privades. Justícia juvenil	University of Glasgow and Edinburgh. Administració Nacional. Àmbit educació
Títol	National Evaluation of restorative justice programme	Restorative Approach in Primary Schools. An Evaluation of the project	En Evaluation of Bristol RAiS (Restorative Approaches in Schools)	Restorative Practices in Three Scottish Councils

Taula 7. Síntesi característiques mostra Estudi I

⁷ En la presentació de resultats els informes es refereriran amb el seu identificador

IDENTIFICADOR DE L'INFORME D'AVUACIÓ	EW	BAR	BRI	LA SCT
Territori	9 localitats d'Anglaterra i Gal·les ⁸	Barri de Barnet de Londres, Anglaterra	Sud de Bristol, Anglaterra	Fife, Highland, North Lanarkshire (3 administracions locals) Escòcia
Escoles	26 escoles. 20 de secundària i 6 de primària	17 escoles de primària	6 escoles de secundària (4 que implementen el programa restauratiu i 2 que no ho fan)	18 escoles, 6 de cada municipi. 10 escoles de secundària, 6 escoles de primària i 1 escola especial
Data	2004	2008	2009	2006
Metodologia	Estudi comparatiu, escoles que han implementat el programa (17) i les que no l'han implementat (9)	Estudi territorial. Escoles de Barnet que han implementat el programa. Dades quantitatives i qualitatives	Estudi comparatiu escoles que han implementat el PR (4) i les que no ho han fet (2)	Estudi comprensiu de la implementació del PR en tres administracions locals de Escòcia

Taula 7. Síntesi característiques mostra Estudi I (cont.)

2.1.1.3 Instrument

L'anàlisi documental s'ha efectuat a partir de cinc dimensions que hem pogut identificar en l'àmplia majoria dels estudis, cada una de les quals es divideix en subdimensions que ens permeten afinar l'examen.

En la taula següent indiquem les dimensions i, a continuació, fem una descripció i justificació detallada de les respectives subdimensions amb l'objectiu que l'anàlisi posterior respongui als mateixos criteris.

Dimensions	Descripció
1. Objectius	Finalitats i objectius del programa i classificació segons la formulació sigui proactiva (allò que es vol aconseguir) o reactiva (allò que es vol evitar).

Taula 8. Dimensions Estudi I

⁸ Barnet, Hammersmith and Fullham, Lambeth; Medway, North Lyncs, Oxford, Rhonda Cyon Taff i Somerset

2. Implementació	Enfocament del programa, característiques de la formació desenvolupada i pràctiques restauratives introduïdes (definició).
3. Dades relatives a les pràctiques	Tipus de pràctica, nombre d'intervencions efectuades, incidents tractats, altres (perfil dels facilitadors, acords, satisfacció, reincidència).
4. Impacte	Incidència en la convivència, la gestió del conflicte i altres àmbits.
5. Recomanacions	Suggeriments i propostes formulades (previsió de mesures de millora).

Taula 8. Dimensions Estudi I (cont.)

Dimensió 1: Objectius

Descripció: recull els objectius identificats en els informes d'avaluació, tant pel que fa al programa restauratiu com a l'avaluació realitzada.

Justificació: aquesta categoria ens serveix per veure quins són els interessos principals dels programes restauratius en l'àmbit escolar.

Es subdivideix la dimensió de la següent manera:

1.1 Objectius de formulació proactiva

Tenen a veure amb allò que es vol aconseguir (formació en JR, conèixer i utilitzar les PR, fomentar la confiança del personal en la gestió del conflicte, promoure la responsabilització dels alumnes, adaptar les PR al àmbit escolar, contribuir a l'èxit acadèmic, etc.).

1.2 Objectius de formulació reactiva

Fan referència a allò que es vol evitar (disminuir el *bullying* i la victimització, disminuir les expulsions, solucionar problemes de comportament en general, reconduir conductes antisocials, prevenir l'absentisme, resoldre conflictes interpersonals en general, disminuir el vandalisme, disminuir els conflictes racials).

Dimensió 2: Implementació de programa

Descripció: identifiquem els elements que concreten el tipus d'implementació efectuada i les seves característiques. Subdividim la dimensió de la següent manera:

Justificació: amb aquesta categoria volem identificar com s'implementen els programes restauratius pel que fa al seu abast, la formació i quines han estat les pràctiques introduïdes, així com les característiques principals de cadascuna de les pràctiques per identificar similituds i diferències i protocols exitosos en els processos d'incorporació de la justícia restaurativa a l'àmbit escolar.

2.1 Tipus d'enfocament (global o parcial)

L'enfocament global implica la incorporació del model en les polítiques i normatives escolars des del primer moment, per tant, les sancions són substituïdes per un contínuum d'accions restauratives i implica, per tant, un canvi de cultura pel que fa a la convivència. L'enfocament parcial no implica un canvi ni en la normativa ni en les polítiques escolars, s'implementa per

àmbits (nivells escolars, tipus de conflictes, sectors de la comunitat educativa, etc.). Això permet a les escoles valorar la idoneïtat de l'enfocament per després plantejar-se una implementació global (Skinns, Du Rose, Hough, 2009).

2.2 Característiques de la formació efectuada

Identifiquem: procedència dels formadors, personal a qui es dirigeix la formació, continguts de la formació i horari formatiu.

2.3 Pràctiques restauratives introduïdes

Diferenciem i agrupem les pràctiques en funció de si són per a la gestió de les relacions, el conflicte o per a la gestió de l'aula.

Dimensió 3: Dades relatives a l'ús pràctiques

Descripció: per a cada una de les pràctiques s'identifica l'ús que se'n fa i les característiques específiques que no tenen a veure amb la definició de la mateixa, ja que això ho hem inclòs en la *Dimensió 2*. Per tant, aquí tractem: el perfil dels facilitadors, les fonts de derivació, els nivells de participació dels diferents sectors de la comunitat educativa, dades en relació amb la consecució dels acords, nivells de satisfacció i, per últim, la tipologia de casos on s'utilitza cada pràctica.

Justificació: ens interessa descriure l'ús de les pràctiques restauratives, les característiques dels facilitadors i els incidents tractats, recollim també altres dades significatives en relació amb el seu ús però que varien en funció de l'informe d'avaluació, per això la variable *altres* és tan àmplia.

3.1 Tipus de pràctica analitzada i ús

Nombre de vegades que una pràctica determinada s'ha implementat a les escoles)

3.2 Incidents tractats

Tipologia dels incidents o conflictes abordats mitjançant les PR.

3.3 Altres.

Aspectes com el perfil dels facilitadors, el nivell de satisfacció, la implicació de les famílies en els processos restauratius, la participació en funció del gènere, el número d'intervencions finalitzades amb acords, i els nivells de reincidència.

Dimensió 4: Impacte del programa

Descripció: Es tracta de veure quins elements i àmbits d'incidència de les pràctiques es detallen en les avaluacions.

Justificació: es tracta d'identificar quin és l'impacte dels programes i comparar les dades de cadascuna de les avaluacions per tal d'identificar l'efecte del programa en les subdimensions definides. Per aquest motiu es defineixen les següents subcategories:

4.1 Incidència en la convivència

Valoracions sobre com afecten les pràctiques restauratives en fenòmens com el *bullying* i la victimització, l'assistència i l'absentisme, la conducta problemàtica i el clima de convivència general.

4.2 Incidència en la gestió del conflicte

Valoracions sobre com afecten les pràctiques restauratives en el nombre d'expulsions, la confiança del personal per a la gestió del conflicte i la responsabilització dels alumnes.

4.3 Incidència en altres àmbits

En concret, l'abandonament escolar i l'èxit acadèmic.

Dimensió 5: Recomanacions i conclusions de les avaluacions

Definició: es recullen les conclusions i recomanacions de les avaluacions agrupades en tres subcategories, les recomanacions i conclusions pel que fa a la implementació —que inclou el seu abast—, la formació i les pràctiques desenvolupades.

Justificació: Ens sembla imprescindible recollir les recomanacions que fan les avaluacions per a tenir-les en compte en la transferència de l'enfocament al nostre entorn.

5.1 Requisits

Recursos identificats com a necessaris, qui cal que s'impliqui, la sensibilització i la necessitat d'adaptació.

5.2 Procés d'implementació

Tipus d'enfocament recomanat, concreció, promoció i seguiment de les pràctiques i, finalment, característiques de la formació.

5.3 Altres

Afegim la categoria altres per aquelles recomanacions que no es poden incloure en cap dels descriptors definits.

2.1.1.4 Procediment

Prenent com a referència el mètode comparat, entès com el procediment sistemàtic i ordenat per comparar relacions, semblances i diferències entre fenòmens, amb la intenció d'extraure'n conclusions (Adcock i Collier, 2001; Ragin, 1987), es comença la recerca fent un estudi descriptiu de cadascun dels informes d'avaluació ja referenciats. Aquest primer estudi descriptiu és el que ens permet identificar les dimensions i subdimensions per a l'elaboració de la matriu de base que, llavors, fa possible procedir amb la juxtaposició i comparació de les dades obtingudes per a cada dimensió (García-Garrido, 1990; Ferrer, 2002).

2.1.1.5 Resultats

A continuació relacionem els resultats de l'anàlisi documental efectuat. En les dimensions que ens sigui possible utilitzarem la matriu de dimensions i subdimensions amb que identifiquem si els informes analitzen i aporten dades de cadascuna de les dimensions, mentre que per a aquelles dimensions que són més descriptives presentarem una descripció directa de les dades.

Dimensió 1. Objectius dels programes

Tal i com veiem a la taula 9, són més freqüents els objectius de formulació reactiva que els de formulació proactiva. L'interès per disminuir el *bullying* és referenciat en tres de les quatre

avaluacions com un dels objectius per a l'aplicació l'ER a l'àmbit escolar. Disminuir les expulsions, prevenir l'absentisme i reconduir les conductes antisocials són objectius repetits en dues de les quatre avaluacions.

Cal assenyalar, però, que tot i que EW no detalla com a objectiu específic del programa la disminució de les expulsions, és una de les avaluacions que més s'interessa per valorar l'efecte de l'ER en les mateixes, com veurem en l'anàlisi de la dimensió 4 (impacte) i, a més a més, reconeix que, justament, la implementació dels programes de JR que inicialment es promouen al Regne Unit busquen una disminució dels factors més relacionats amb la delinqüència juvenil com les expulsions, l'absentisme i el *bullying*.

Els objectius de formulació proactiva són referenciats de manera variable. BAR és qui hi fa més èmfasi, recordem que l'avaluació de BAR és en relació a escoles de primària d'un barri de Londres. És veritat però que, juntament amb LA SCT, també mostren interès en donar a conèixer i fomentar l'ús de les pràctiques restauratives. Resulta interessant adonar-se que un dels objectius definits per EW és l'adaptació de les pràctiques restauratives a l'àmbit escolar, aspecte que s'explica pel seu origen al Regne Unit, la justícia juvenil, i pel fet que, justament, és aquest àmbit el que, en primera instància, s'interessa per la transferència d'aquests programes en les escoles.

D'altra banda, val a destacar que, malgrat la formulació reactiva duplica la proactiva, en totes les avaluacions es fa referència a objectius en ambdues aproximacions.

Dimensió 1. Objectius dels programes					
Subdimensió	Descriptors	EW	BAR	BRI	LA SCT
1.1 Objectius de formulació proactiva	Conèixer i utilitzar les pràctiques restauratives		X		X
	Fomentar la confiança del personal en la gestió del conflicte		X		
	Promoure la responsabilització dels alumnes		X		
	Adaptar les pràctiques restauratives a l'àmbit escolar	X			
	Contribuir a l'èxit acadèmic				X
1.2 Objectius de formulació reactiva	Disminuir el <i>bullying</i> i/o la victimització	X	X	X	
	Disminuir les expulsions		X	X	
	Solucionar problemes de comportament en general				X
	Reconduir conductes antisocials	X		X	
	Prevenir l'absentisme		X	X	
	Resoldre conflictes interpersonals en general		X		
	Disminuir conflictes racials				X

Taula 9. Dimensió 1. Objectius dels programes identificats en els informes d'avaluació

Dimensió 2. Implementació

L'anàlisi sobre el tipus d'implementació dels programes integra l'enfocament utilitzat, les característiques de la formació desenvolupada i les pràctiques introduïdes. En la taula 10 mostrem la matriu d'aquesta dimensió, cal apuntar que BAR no inclou cap dada sobre el procés d'implementació.

Com es pot veure, en relació amb l'enfocament implementat es concreten dues possibilitats: l'enfocament global i l'enfocament parcial. L'enfocament global implica la incorporació del model en les polítiques i normatives escolars des del primer moment. Les sancions són substituïdes per un continuïum d'accions restauratives i s'intenta canviar la cultura escolar des de baix, permetent als docents i a tot el personal escolar ajustar-se a la nova forma de procedir de manera ràpida. L'enfocament parcial, per contra, no implica un canvi ni en la normativa ni en les polítiques escolars, l'ER s'implementa per àmbits (nivells escolars, tipus de conflictes, sectors de la comunitat educativa, etc.). Això permet a les escoles valorar la idoneïtat de l'enfocament per després plantejar-se una implementació global (BRI).

En principi, però, s'identifiquen poques escoles que hagin implementat l'enfocament global, quatre de 26 a EW, una de 1 a BRI, i les 6 escoles de primària a LA SCT.

Pel que fa a la formació realitzada, es concreten quatre descriptors a tenir en compte: la procedència dels formadors (que pot ser interna o externa), el personal a qui es dirigeix la formació, els continguts de la formació i l'horari de la formació.

En general, la procedència dels formadors és externa, ja que provenen d'alguna de les entitats acreditades pel RJC. EW especifica que cada àrea va rebre una formació de diferents entitats proveïdores (Thames Valley Police, Nottingham Local Educational Authority, Real Justice-IIRP, Transforming Conflict i KW Consulting and Crime Concern), per aquest motiu, segons els avaluadors, cada àrea entén les *conferences* restauratives a la seva manera. BRI fa referència a l'entitat Restorative Solutions i a formadors que poden ser oficials de policia, treballadors del YOT, personal escolar o personal de la presó. LA SCT també especifica que cada àrea té una formació de diferents proveïdors: SACRO, IIRP, Transforming Conflict, Margaret Thorsbone Associates, Circlespeak (Peta Blood), Inclusive Solutions.

S'identifiquen dos tipus de continguts en les formacions, el primer fa referència a continguts generalistes sobre l'ER (valors i principis de base, ús de les preguntes restauratives de manera informal, temps de cercle a l'aula) que, sovint, es dirigeix a tot el personal; el segon és una formació en conducció de *conferences* que, majoritàriament, es dirigeix a personal específic.

Ens sembla destacable l'explicació de BRI en relació amb la formació. Aquest informe determina, tal i com ja hem mencionat, dos nivells de formació igual que EW i LA SCT, però ho concreta de la següent manera: el nivell 1 (formació generalista) consta d'un dia de formació en habilitats restauratives bàsiques, el nivell 2 consta de dos dies de formació en facilitació de *conferences* (formació específica).

La formació generalista se sol dur a terme en horari escolar i a la pròpia escola, mentre que la formació específica s'imparteix fora de l'horari escolar i de l'escola (LA SCT).

EW explicita el personal que rep la formació per a la conducció de *conferences*: professors, direcció, tutors i docents de suport. A més a més, fa referència, també, a la formació de

personal extern a l'escola (polícies, voluntaris del Servei Municipal de Mediació, i professionals del YOT).

Dimensió 2. Implementació							
Subdimensió	Descriptors		EW	BAR	BRI	LA SCT	
2.1 Enfocament del programa	Global		X		X	X	
	Parcial		X		X	X	
2.2 Formació rebuda	Procedència dels formadors	Externs	X		X	X	
		Destinataris	Tot el personal escolar		X	X	
	Continguts		Personal específic escolar	X		X	X
			Personal extern a l'escola	X			
			Generals			X	X
	Horari		Escolar				X
			Extraescolar				X
	2.3 Pràctiques restauratives introduïdes	Gestió de las relacions (comunicació)		Preguntes restauratives, llenguatge restauratiu, guió, converses restauratives			X
Gestió del conflicte (amb trobada restaurativa)		No inclouen la participació de persones de suport. Formalitat variable	Mediació	X		X	
			Mediació entre iguals	X		X	
			Participació i formalitat variable	Conferences informals	X		X
Inclouen la participació de persones de suport. Formals			Trobades restauratives			X	
			Miniconferences			X	
			Cercles			X	
Gestió de l'aula		Participació de tot el grup classe. Formalitat variable	Conferences	X		X	X
			Temps de Cercle	X		X	X
			Conferences d'aula				X
	Participació individual. Formal	Aïllament restauratiu				X	

Taula 10. Dimensió 2. Implementació del programa tal i com consta en els informes d'avaluació

LA SCT fa esment a la formació de personal clau i personal interessat. I a dues àrees (Fife i North Lanarkshire) es forma també a personal no docent. BRI especifica que tots els docents passen per la formació de nivell 1, en canvi la formació de nivell 2 s'ofereix al personal que ha mostrat interès, tendeix a incloure: la direcció, el coordinador del programa restauratiu i docents de suport.

Les pràctiques introduïdes són molt variables, de fet cada escola implementa pràctiques pròpies i moltes vegades la mateixa pràctica és anomenada de manera diferent (EW). A continuació detallem les pràctiques identificades en els informes d'avaluació i organitzades per les tres categories d'anàlisi: pràctiques per a la gestió de les relacions, pràctiques per a la gestió del conflicte i pràctiques per a la gestió de l'aula (cal recordar que BAR no fa cap referència a les pràctiques introduïdes).

Pràctiques introduïdes per a la gestió de les relacions

Segons LA SCT aquestes pràctiques són les que fonamenten la gestió de les relacions sota el paraigües restauratiu, són pràctiques o processos proactius quan s'utilitzen en les interaccions quotidianes, així, per exemple, els guions i les preguntes poden penjar-se a l'aula com un procés a seguir estandarditzat per a gestionar qualsevol situació d'interacció. Val a dir que els guions i les preguntes restauratives també són utilitzats en processos restauratius reactius i formals com les *conferences*. El llenguatge restauratiu promou l'escolta activa, les preguntes obertes, l'empatia i el fet de no jutjar. Les escoles estudiades en aquesta avaluació, en general, consideren útil l'ús del guió. Les converses restauratives es donen quan algú utilitza les habilitats, el llenguatge i les preguntes restauratives en una conversa informal, per exemple quan algun professor atura a un alumne al passadís. Les habilitat inclouen l'expressió i escolta de sentiments i entendre els motius pels quals cadascú ha actuat de la manera que ho ha fet.

Comprèn: el llenguatge restauratiu, les preguntes restauratives, els guions i les converses restauratives

Pràctiques introduïdes per a la gestió del conflicte

Aquestes pràctiques són reactives a una situació de conflicte poden incorporar persones de suport i ser formals: *conferences* (EW, BRI, LA SCT) i cercles (LA SCT) o no incorporar persones de suport i tenir una formalitat variable: mediació i mediació entre iguals (EW i LA SCT).

Finalment trobem un grup de pràctiques descrites que, en general, són variables en relació a la formalitat i la participació de persones de suport: *conferences* informals (EW i LA SCT), trobades restauratives i *miniconferences*.

Inclou: la mediació, les *conferences* (que poden ser anomenades de manera diferent en funció de la seva formalitat) i els cercles.

És important tenir en compte la dificultat a l'hora d'identificar les pràctiques ja que, tal i com diu EW, de la diversitat de formació se'n deriva una diversitat en la concreció de les *conferences* restauratives, per això hi ha escoles que identifiquen com a *conference* restaurativa una intervenció informal amb les dues parts i n'hi ha que no.

Per aquest motiu, EW assenyala que una de les dificultats a l'hora d'avaluar les pràctiques és la seva falta de concreció i proposa la següent definició: "una *conference* restaurativa és un trobada conduïda per un facilitador on es convoca a les persones involucrades en el conflicte,

incloent familiars, iguals o altres persones que tinguin una relació significativa amb les parts (amics, companys, docents, educadors, etc.) que busca fomentar l'acceptació de responsabilitat per part de la persona que ha causat el dany i facilitar la cerca de vies de reparació". La *conference* restaurativa que no inclou la participació d'aquells que tenen una relació significativa amb les parts és considerada una mediació restaurativa.

Pràctiques introduïdes per a la gestió de l'aula

Les pràctiques per a la gestió de l'aula poden ser proactives i incloure tot el grup: temps de cercle (EW, BRI, LA SCT), i poden ser reactives a nivell grupal: *conferences* d'aula (LA SCT) i reactives a nivell individual: aïllament restauratiu (LA SCT).

Totes les pràctiques impliquen l'ús de les preguntes restauratives o el guió excepte el temps de cercle. Es consideren persones de suport les persones amb una relació significativa amb els afectats principals de la situació-conflicte, per exemple, la família i persones de la comunitat.

L'aïllament restauratiu implica fer sortir l'alumne de l'aula i/o de l'activitat que estigui realitzant i donar-li un espai per a que reflexioni sobre la situació, conducta o fets utilitzant les preguntes restauratives.

Dimensió 3. Dades relatives a l'ús de les pràctiques

BAR i LA SCT no recullen dades en relació amb l'ús a les pràctiques, però sí que ho fan EW i BRI, encara que de manera ben diferent (per una visió global del què analitzen els informes en relació a les pràctiques veure la taula 11).

Cal tenir en compte dos aspectes, en primer lloc, segons EW, el fet que moltes escoles anomenen *conferences* a mediacions o a altres pràctiques restauratives, provoca que l'anàlisi de les *conferences* inclogui la mediació i altres pràctiques.

En segon lloc, només EW fa una anàlisi del perfil dels facilitadors de les *conferences*. Ens sembla interessant notar com aquests facilitadors poden ser tant de l'escola com externs a la mateixa (equip de justícia juvenil, policies, personal del servei de mediació comunitària i voluntaris) de fet, pràcticament la meitat dels facilitadors, un 49%, eren personal escolar, però la resta, un 51% de les *conferences* estudiades van ser conduïdes per personal extern (37% personal de justícia juvenil, 8% policies, 3% personal del servei de mediació local i un 3% personal format). EW explica que el motiu es deu a que les *conferences* requereixen temps de preparació i només poden ser facilitades per personal extern, ja que els docents no disposen de temps necessari per fer-les, però, a la vegada, referencien que algunes escoles prefereixen que en els casos greus siguin persones externes (policies o personal del YOT) les que condueixin el procés.

Pel que fa a la satisfacció, EW ens informa que un 89% dels estudiants reporten un nivell alt de satisfacció i un 93% consideren les trobades justes. Quant als incidents tractats, veiem que per ordre són els següents: *bullying*, problemes relacionals, rumors, incidents que involucren a docents, agressions verbals i amenaces.

Segons EW els més comuns són: *bullying*, conductes violentes, agressió verbal, disputes familiars, problemes relacionals, incidents que involucren a docents, xafarderies, incidents fora de l'escola, robatoris (ordenades de menor a major). Els menys comuns: *bullying* digital (missatges al mòbil), abús racial, lluites de bandes, amenaces, absentisme possessió d'armes.

Dimensió 3. Dades relatives a les Pràctiques restauratives					
Subdimensió	Descriptors	EW ⁹	BAR	BRI	LA SCT
3.1 Tipus de pràctica analitzada i nombre (nombre de vegades que s'ha utilitzat)	<i>Conferences (directa i indirecta)</i>	X (625)		X (265)	
3.2 Perfil facilitadors	Personal escolar	X			
	Personal de l'Equip de Justícia Juvenil	X			
	Polícies	X			
	Personal del servei de mediació comunitària	X			
	Voluntaris	X			
3.3 Satisfacció	A curt termini i a llarg termini	X			
3.4 Incidents tractats	<i>Bullying</i>	X		X	
	Problemes relacionals, rumors, incidents que involucren a docents	X		X	
	Conductes violentes, agressions físiques, baralles	X		X	
	Agressions verbals, amenaces	X		X	
	Conductes negatives, disrupció en les aules				X
	Reintegració després de l'expulsió	X		X	
	Disputes familiars, incidents fora de l'escola	X			
	Robatoris	X			
	Baralles de bandes	X			
	Possessió d'armes	X			
	Abús racial	X			
	3.5 Altres	Participació dels familiars en les pràctiques restauratives	X		
Nombre d'intervencions finalitzades amb acords		X			
Nivell de reincidència dels participants en les pràctiques restauratives		X			

Taula 11. Dimensió 3. Dades relatives a l'ús de les pràctiques restauratives

Per BRI els més comuns són: agressió física o baralles (33%), discussions (14%), agressió verbal (13%), *bullying* (11%), amenaces (9%), mala conducta (7%) i altres (7%). A destacar que EW fa referència a l'ús de les *conferences* per evitar les expulsions (vuit escoles) i tant EW com BRI expliquen que també s'utilitzen per a la reintegració després de l'expulsió (EW, 9 escoles, BRI, 2 escoles).

⁹ A BAR i LA SCT no identifiquem dades en relació amb aquesta dimensió.

Menys de la cinquena part de les *conferences* analitzades per EW van implicar la participació de pares i mares. El 92% de les *conferences* van acabar amb acord i només un 4% dels acords es van trencar 3 mesos després. D'aquí, l'avaluació conclou que l'ER ajuda als ofensors a entendre millor les conseqüències de les seves accions i a responsabilitzar-se'n.

Les 625 *conferences* analitzades per EW, impliquen 1.434 alumnes i 220 persones de suport. Això vol dir que les persones de suport van ser convocades només entre una tercera i quarta part de les *conferences* realitzades i, per tant, que les trobades responien més a una mediació que no pas a una *conferencia*.

Dimensió 4. Impacte

Els informes d'avaluació recullen l'impacte dels programes de manera quantitativa (diferències entre els nivells pre i post implementació del programa) i comparativa (escoles que han implementat el programa o no) i de manera qualitativa (recollint les percepcions dels diferents sectors de la comunitat educativa).

En general, però, identifiquen tres nivells d'impacte: 1) en la convivència, 2) en la gestió del conflicte, i 3) en l'èxit acadèmic. A la taula 12 mostrem què avaluen els informes i constatem que tots recullen dades en relació amb el *bullying* i les expulsions, dos temes, com ja hem vist, que també són significatius a l'hora de marcar-se els objectius dels programes.

Incidència en la convivència

Bullying

Segons EW els nivells de *bullying* són els mateixos en les escoles que han implementat el programa i les que no ho han fet. En concret, totes les escoles detallen un increment en el *bullying* d'un 5% al 13 %, ara bé, es detecta una disminució del *bullying* en l'àrea de Lambeth, una de les zones on feia més temps que s'havien implementat les *conferences*. Aquest mateix estudi també planteja una disminució en la percepció de que el *bullying* és un problema.

Pel que fa a les percepcions de professors i alumnes, BAR se centra en el maneig del *bullying* i afirma que un 100 % dels docents indiquen que ara tenen "molta més", "més" o "una mica més" de capacitat pel seu maneig (un 24% "molta més", un 47% "més" i un 29 % "una mica més").

BRI especifica que tant docents com alumnes pensen que l'ER és efectiu per a la gestió del *bullying*. La meitat dels alumnes enquestats afirmen que hi ha menys *bullying* com a conseqüència de la implementació de l'enfocament.

LA SCT identifica una proporció gran d'alumnes que pensa que el *bullying* és un problema en la seva escola, les noies més que els nois. Pel que fa al personal hi ha diversitat d'opinió en funció de la zona i si el personal és docent o no docent (els docents de Fife pensen que sí que ho és, mentre que el personal no docent de Fife i Lanarkshire pensa que no ho és).

Assistència i absentisme

És BRI l'informe que més en profunditat analitza aquests dos aspectes, de fet, el personal i els alumnes informen que l'ER ajuda a augmentar les taxes d'assistència perquè redueix la probabilitat que hi hagi conflictes i victimització, fets que poden provocar que alguns alumnes es quedin a casa.

L'anàlisi quantitativa confirma la percepció de personal i alumnes en relació amb l'assistència, essent més alta en les escoles que implementen l'ER. LA SCT indica que, al final de la iniciativa, es detecta que l'ER pot haver incidit en les taxes d'assistència.

Conducta problemàtica

Segons EW, és difícil apreciar els efectes directes de l'ER de manera diferenciada, per tant, tot i que sembla que hi ha una millora en la conducta dels alumnes en les escoles que han implementat l'ER (un 48% del personal pensa que la conducta era pitjor el curs passat), gràcies a l'anàlisi de les escoles control s'aprecia que qualsevol programa global de gestió positiva de la convivència pot ser positiu. Cal assenyalar que LA SCT refereix que un nombre petit d'escoles identifica una disminució de les derivacions als serveis disciplinaris tant interns com externs.

Clima general

BRI afirma que l'ER tindrà més impacte en el clima general si s'implementa de manera global. En aquest sentit, afirmen que impacta en el clima perquè es percep millor que les formes convencionals de càstig, és més just, millora la comunicació i les relacions entre els docents i els alumnes i entre els alumnes, contribueix a la millora de l'atmosfera escolar, millora l'alfabetització emocional del personal i, especialment, dels alumnes (per ex. l'habilitat d'empatitzar i de responsabilitzar-se de les seves accions), i millora el benestar del personal i dels alumnes (per ex. més confiança). BAR indica que el personal percep una ambient més calmat, més segur i una atmosfera general més positiva.

Incidència en la gestió del conflicte

Expulsions

Totes les avaluacions es preocupen per l'impacte de l'ER en les expulsions, i en totes s'identifica una tendència a la seva disminució. Tot i això, cal tenir en compte la reflexió d'EW quan diu que és molt difícil identificar l'impacte de les pràctiques restauratives en les expulsions, ja que estan afectades per diferents variables (altres estratègies, canvis en la direcció, polítiques i normatives disciplinàries, entre d'altres). Però, a la vegada, EW, indica que 12 escoles utilitzen les pràctiques restauratives per prevenir les expulsions o per integrar els alumnes després de les expulsions, 8 escoles utilitzen regularment les *conferences* per evitar expulsions i 9 escoles utilitzen les *conferences* per a la reintegració després de l'expulsió.

BAR aporta les dades més significatives tot afirmant que en les escoles amb l'ER hi ha una disminució de les expulsions d'un 51 % (cursos 2003-2004 i 2005-2006). BRI detalla reduccions en els nombres absoluts de les expulsions temporals en les escoles que han implementat l'ER, i igualment en les que no l'han implementat. Recordem que també fa referència al fet que dues escoles realitzen les *conferences* per a la reintegració després de l'expulsió. Trobem destacables les aportacions de LA SCT respecte a que, en general, les pràctiques restauratives s'utilitzen en paral·lel a les respostes punitives més que no pas com una alternativa total. Tanmateix, molts directors plantegen la necessitat de mantenir les expulsions. Tot i així, s'identifiquen polítiques que reclamen l'ús de les PR abans d'endegar qualsevol procediment sancionador que impliqui una expulsió.

Confiança del personal

BAR és l'avaluació que analitza la confiança del personal en relació amb la gestió del conflicte i constata el següent: un 70% del personal manifesta més confiança, un 18% una mica més, i un 12% molta més. BRI relaciona la confiança del personal amb el benestar dels docents, indicant que el personal augmenta la seva confiança després de formar-se en l'ER, ja que disposa de més eines per a gestionar les conductes dels alumnes sense necessitat enviar-los al personal de suport o a l'equip directiu.

Responsabilització dels alumnes

Segons EW hi ha evidències que l'ER ajuda als alumnes a entendre els efectes de les seves accions i a responsabilitzar-se. BAR indica que un 47% dels docents senten que els alumnes tenen més capacitat i disposició a l'hora de responsabilitzar-se de les seves accions, un 29% molta més, i un 24% una mica més. BRI nota la millora en la capacitat d'empatitzar i de responsabilitzar-se dels alumnes.

Dimensió 4. Impacte							
Subdimensió	Descriptors	Quantitatiu (Nivells)/Qualitatiu (Percepcions)	EW	BAR	BRI	LA SCT	
4.1 Incidència en la convivència	<i>Bullying</i>	Nivells	X				
		Percepcions		X	X	X	
	Assistència i absentisme	Nivells				X	X
		Percepcions				X	X
	Conducta problemàtica	Nivells					X
		Percepcions		X			
Clima general	Percepcions			X	X		
4.2 Incidència en la gestió del conflicte	Expulsions	Nivells	X	X	X	X	
		Percepcions			X	X	
	Confiança del personal	Percepcions		X	X		
	Responsabilització dels alumnes	Nivells	X			X	
Percepcions				X			
4.3 Incidència en altres àmbits	Èxit acadèmic	Nivells				X	
		Percepcions			X		

Taula 12. Dimensió 4. Impacte referenciat en els informes d'avaluació

Incidència en altres àmbits

Segons BRI, per limitacions de les dades, no es pot concloure una relació directa entre la implementació de l'ER i la millora de l'èxit acadèmic. Pels docents encara és massa aviat per copsar-ho. No obstant, es considera probable que l'enfocament millori la capacitat d'aprenentatge dels alumnes i la seva capacitat de concentració, ja que contribueix a construir un entorn d'aprenentatge menys fracturat i més tranquil. Per la seva banda, LA SCT conclou

que un petit nombre d'escoles milloren l'èxit acadèmic, tot i que aquest èxit no es pot atribuir només a la introducció de l'ER.

Dimensió 5. Recomanacions

Tal i com es mostra a la taula 13, agrupem les recomanacions en dues subdimensions, requisits i procés d'implementació.

Dimensió 5. Recomanacions						
Subdimensió	Descriptors	Recomanacions concretes	EW	BAR	BRI	LA SCT
5.1 Requisites	Recursos necessaris	Recolzament del Departament d'Educació	X			
		Treball en xarxa amb la comunitat	X		X	
		Formació inicial i continua	X		X	
		Alliberament de temps lectiu	X		X	
		Seguiment, avaluació i investigació			X	
	Implicació	De la direcció i l'equip directiu	X		X	X
		De la majoria del personal Alumnes i famílies			X	X
	Sensibilització	Oferta d'informació i espais de diàleg	X		X	X
		Clarificació dels objectius i el procés d'implementació	X			X
	Adaptació	Adaptació de la terminologia penal a la escolar	X			
5.2 Procés d'implementació	Enfocament recomanat	Enfocament global	X		X	
		Enfocament centrat en l'alumne				X
	Concreció, promoció, i seguiment de les pràctiques restauratives	Definir las pràctiques restauratives, especialment el què és una <i>conference</i>	X			
		Donar incentius al personal per a l'ús de les pràctiques restauratives			X	
		Utilitzar personal no docent			X	
		Establir protocols de seguiment dels acords i supervisió	X			
	Característiques que hauria de tenir la formació	Integrada en l'horari escolar i en l'escola	X			
		Dirigida a professors de diferents nivells i rangs	X			
		Dirigida a personal no docent	X			
		Formadors experts en l'àmbit escolar	X			X
		Continguts generals i específics	X			X
		Formació continua: tallers, conferències, etc.	X			
	Altres	Moral positiva del personal amb relació al canvi				X
Model triada				X		

Taula 13. Dimensió 5. Recomanacions proposades en els informes d'avaluació

Pel que fa als requisits, val a dir que són variables, no obstant s'insisteix en la importància del treball en xarxa amb la comunitat, la formació inicial i continua i l'alliberament del temps lectiu en dos dels quatre informes analitzats.

Per alliberament de temps lectiu s'entén la possibilitat que els docents que coordinen el projecte o els docents formats en la conducció de *conferences* puguin disposar d'hores de no docència per dur a terme les trobades restauratives.

La implicació de la direcció del centre i de l'equip directiu és un requisit reiterat en tres dels quatre informes. I també ho és la necessitat d'oferir espais per a la reflexió, el debat i la informació.

Pel que fa al procés d'implementació, veiem que és EW qui fa més recomanacions, coincidint amb BRI en aconsellar l'enfocament global. A destacar, també, la necessitat que els formadors siguin experts en l'àmbit escolar (EW i LA SCT) i que la formació inclogui continguts generals i específics.

BRI identifica un model d'implementació que anomena "model tríada". El model consisteix a involucrar tres membres del personal amb diferents nivells de responsabilitat en l'escola i comporta una trobada regular amb un referent extern que fa d'assessor. Aquest model és recomanat per BRI com a facilitador de la implementació.

Un cop exposats els resultats de l'anàlisi de les avaluacions dels programes restauratius al Regne Unit, continuem amb l'Estudi II que vol afegir a aquesta anàlisi la perspectiva de tres experts.

2.1.2 Estudi II. Entrevistes a experts

Per completar i contrastar l'anàlisi documental efectuada en l'Estudi I hem recollit la perspectiva de tres experts de l'àmbit de la justícia restaurativa en l'entorn escolar. Aquests informants clau ja fa més de sis anys que estan desenvolupant la seva feina en aquest àmbit al Regne Unit. Seguim, doncs, en el context anglosaxó, ja que en el moment d'acomplir aquesta fase de la recerca (les entrevistes es realitzen durant el mes de desembre del 2012) i encara ara, en el moment actual, el nostre país no comptava amb experts amb una experiència en l'ER aplicat a l'escola comparable a la dels participants en aquesta part de la recerca. És cert, però, que a partir d'aquell mateix any l'Estat espanyol compta amb una experiència a les Illes Balears, com ja hem comentat prèviament (Institut per la Convivència i Èxit Escolar, 2011, 2013).

Amb els experts ens interessa aprofundir en les dimensions identificades en el primer estudi, per tant, explorem les seves perspectives amb relació a: les motivacions per adoptar l'ER, les vies d'implementació emprades, la formació realitzada, l'ús de les pràctiques, l'impacte de l'ER, les recomanacions i la satisfacció.

2.1.2.1 Disseny metodològic

L'anàlisi de l'ER en l'Estudi II es fonamenta en un disseny qualitatiu que busca aprofundir en les característiques principals de l'ER ja identificades en l'Estudi I, per tant, aquest estudi ens serveix per contrastar les dades amb l'Estudi I amb la intenció d'aportar major rigor i credibilitat a la primera fase de la recerca.

2.1.2.2 Mostra

La mostra, en aquest cas, la formen dues docents de primària i secundària amb més de sis anys d'experiència en la implementació de l'ER a l'escola i un expert en formació de formadors en

aquest àmbit. Com ja hem vist, un dels objectius de la recerca és identificar els continguts i la metodologia de la formació dirigida als docents per, posteriorment, poder-ne fer l'adequació al nostre context. Així doncs, ens interessa conèixer, de primera mà, la percepció dels qui apliquen l'ER dins dels centres i, també, el punt de vista d'experts en formació de formadors.

Per aquest motiu, escollim de manera intencionada com a informants clau dues docents, una de primària, una de secundària i una formadora de formadors, totes tres dones i amb més de sis anys d'experiència en l'ER en l'àmbit escolar. La formadora de formadors, amb més de deu anys d'experiència, està vinculada a una de les entitats acreditades pel RJC.

Per a identificar cadascuna de les expertes durant l'exposició dels resultats utilitzarem les següents abreviatures: MP (mestra de primària), MS (mestra de secundària) i FF (formadora de formadors), ja que en el moment de dur a terme les entrevistes acordem mantenir el seu anonimat.

Dir, finalment, que som conscients que es tracta d'una mostra certament limitada que es justifica d'una banda per la manca d'experts i/o pràctics amb prou experiència a l'escola de casa nostra i, de l'altra, per les limitacions que comporta el desplaçament al Regne Unit per fer les entrevistes personalment. En aquest sentit, volem recalcar que si bé hauria estat molt més senzill enviar un qüestionari on-line, hem descartat aquesta possibilitat que ja trobem suficientment coberta mitjançant les avaluacions a les 67 escoles participants en els quatre informes que acabem d'analitzar. L'objectiu a assolir, en aquest cas, consisteix precisament en matisar i contrastar les dades obtingudes a partir de fonts secundàries amb dades directes.

2.1.2.3 Instruments

Per tal de facilitar el contrast de dades s'utilitzen les dimensions identificades en l'Estudi I per al disseny de l'instrument corresponent a l'Estudi II, afegint-hi tres dimensions més, dues referents al perfil dels participants (dades generals dels professionals i dels centres on treballen) i una tercera que vol copsar les percepcions de les expertes pel que fa a la satisfacció en la implantació i ús de les pràctiques restauratives a l'escola.

Es dissenyen, doncs, dues entrevistes semiestructurades en profunditat. L'Instrument A (en endavant, 2A) format per 8 dimensions i 46 ítems i adreçat a les dues docents, i l'instrument B (en endavant, 2B) amb 8 dimensions i 38 ítems per a la formadora de formadors.

En concret, aquestes són les dimensions i ítems que s'inclouen en els instruments:

- Dimensió 1: dades generals (2A: 11 ítems, 2B: 7 ítems)
- Dimensió 2: dades descriptives de l'ER (2A: 4 ítems, 2B: 3 ítems)
- Dimensió 3: motivació i objectius (2A: 3 ítems, 2B: 3)
- Dimensió 4: implementació (2A: 9 ítems, 2B: 5 ítems)
- Dimensió 5: impacte (2A i 2B: 8 ítems)
- Dimensió 6: recomanacions (2A i 2B: 4 ítems)
- Dimensió 7: satisfacció general (2A i 2B: 6 ítems)

La diferència del nombre d'ítems entre 2A i 2B es deu a la característica diferencial dels experts de la mostra, ja que en el cas d'FF s'eliminen o adapten les preguntes sobre el centre escolar concret (ítems 1.7 a 1.11, 2.4, 4.6 a 4.9). Quan detallem els resultats farem referència explícita a aquestes diferències, si escau.

Els instruments s'han validat per quatre experts, tres de Catalunya i un del Regne Unit (dos de la Universitat de Barcelona, un de la Universitat Oberta de Catalunya i un quart de la Universitat de Reading). S'elabora una graella de validació que es lliura als quatre experts durant el mes de novembre de 2012. Un cop rebudes les seves valoracions, a principis del mes de desembre de 2012, s'introdueixen les modificacions i es construeixen els instruments definitius (*Annex I*).

2.1.2.4 Procediment

Les entrevistes es duen a terme presencialment durant el mes de desembre de 2012 al Regne Unit. Tenen una duració aproximada d'una hora (MP: 53 min; MS: 1 h 02 min i FF: 1 h 12 min). Es fan a les escoles de cadascuna de les expertes MP i MS, i en el domicili de l'experta FF. Les entrevistes són enregistrades i durant les mateixes l'entrevistadora pren alguna nota. Posteriorment es realitza una transcripció literal de les mateixes (*Annex II*). L'idioma utilitzat durant les entrevistes és l'anglès, però per a la seva anàlisi i presentació posterior en aquest document optem per fer-ne una traducció al català. Per a l'anàlisi de dades s'ha procedit a la seva agrupació per tipologia de resposta.

2.1.2.5 Resultats

Dimensió 1. Dades generals (perfil i dades de les escoles i centres de treball)

MP

Mestra. Des de fa 6 anys és la responsable del desplegament de l'ER a l'escola on treballa. Fa 11 anys que treballa a l'escola que és d'administració local i on hi ha alumnes de 3 a 11 anys i, també, un servei preescolar i un servei per a mares embarassades. És una escola inclusiva especialitzada en autisme sever i retards en la parla. Situada al barri de Barnet (Londres), té 400 alumnes, el 50% dels quals se situa socioeconòmicament per sota del llindar de la pobresa. Més del 85% dels alumnes tenen orígens diferents i parlen una altra llengua abans de l'anglès

MS

Professora d'història, especialista, mestra de suport. Directora de l'ER implementat en el seu centre des de fa 7 anys. Fa 8 anys que treballa a l'escola. L'escola, de l'administració central, imparteix nivells de secundària (11 als 16 anys). Situada a Richmond (Gran Londres), té uns 1.000 alumnes de tots els nivells socioeconòmics i de diferents procedències.

FF

Treballadora social. Fa 10 anys que es dedica a la formació de formadors i d'altres tècnics i professionals de l'àmbit de la justícia juvenil. Treballa en una de les entitats acreditades pel RJC

que promou el desplegament de l'ER en escoles, residències de menors, en els YOT de justícia juvenil i d'altres serveis de la comunitat.

Dimensió 2. Dades descriptives sobre l'ER

Unànimement s'anomena la iniciativa del desplegament de la JR en l'àmbit escolar com a ER. MS fa èmfasi en que ho poden anomenar ER o pràctiques restauratives però no JR degut a la seva associació a la justícia penal. FF afegeix que l'enfocament busca construir i mantenir relacions. Les escoles reben subvencions de l'administració (local o nacional) per desplegar l'enfocament, i han format a tot el personal escolar. Tot i que MS explica: "inicialment només es va formar al personal de suport, actualment tots els docents estan formats i quan entra un docent nou a l'escola se'l forma".

Dimensió 3. Motivació

En els tres casos s'observa que la motivació inicial parteix d'una clara necessitat de millorar algun aspecte deficitari en l'àmbit de la convivència (comportament, delictes, *bullying*, absentisme i expulsions), per tant, totes les expertes formulen objectius de base reactiva.

Per MP i MS els canvis en l'equip directiu resulten cabdals per al desplegament de l'ER en les escoles on treballen. D'altra banda, FF fa referència al fet que en els inicis del desplegament del model, va ser l'administració local la que inicià la promoció de les pràctiques restauratives en les escoles, justament per trobar respostes al aspectes deficitaris comentats (*bullying*, absentisme i expulsions).

Per contra, convé destacar que quan fan referència als objectius dels programes, totes tres expertes els formulen de manera proactiva: crear entorns feliços i saludables, empoderar els alumnes, potenciar l'autonomia i millorar l'èxit acadèmic.

MP fa referència a que el programa va ser dissenyat per tota la comunitat escolar, implicant pares, mares, docents, "tothom va tenir veu i hi va poder dir la seva". El fet d'implicar a tota la comunitat i que consistís en un canvi de mirada en relació a les polítiques de convivència va fer que els ocupés molt temps: "el programa va ser dissenyat amb tota la comunitat i ens va costar alguns anys, el marc principal va ser canviar la nostra política de convivència per iniciar-nos en la política de les relacions i que aquesta manera de fer es convertís en un model, també, per a la gestió de l'aula, si tens problemes a l'aula fes un cercle i treballa necessitats i emocions amb els alumnes, això és el que actualment envaeix tota l'escola" (MP).

Dimensió 4. Implementació

Les tres persones expertes es decanten per l'enfocament global. FF recalca les resistències que aquest model suscita en el personal que no confia o comparteix les pràctiques restauratives. Emfasitza que des de la seva entitat es promou que l'ER no sigui vist com una eina més i la relació que hi ha entre l'ER i l'aprenentatge efectiu.

En general, les tres expertes estan d'acord en que la coordinació de l'ER la duen a terme professionals que formen part de l'equip de direcció o docents d'educació especial.

Pel que fa a la formació s'identifiquen dos nivells: una formació d'un dia que s'imparteix a l'escola i va dirigida a tot el personal, que inclou conceptes bàsics i generals de l'enfocament i les preguntes restauratives. I una formació d'entre tres i cinc dies que treballa la conducció de

conferences i que, normalment, es fa fora de l'escola i va dirigida a personal clau (membres de l'equip directiu o personal de suport als alumnes).

Totes dues docents fan referència a la formació continua, cada any ofereixen la formació d'un dia (MP) "que fa la mateixa formadora de sempre", o "formacions i xerrades específiques impartides per experts" (MS).

Per FF és important poder vincular-se amb l'escola a la que va a fer la formació i fomentar, per una banda, el seguiment, i de l'altra, plantejar la capacitat dels docents per a que siguin ells mateixos els que puguin fer la formació continua: "intensem no anar només a fer la formació i desaparèixer, potser és normal iniciar amb una formació generalista, després una de més específica i, finalment, aconseguir que es pugui crear un equip de docents que puguin fer les formacions a l'escola".

Les pràctiques restauratives implementades (MP i MS) inclouen els tres nivells identificats en l'Estudi I. Per tant, les expertes fan referència a pràctiques per gestionar les relacions, els conflictes i l'aula. MP fa referència a cercles d'aula, preguntes restauratives, mediació entre iguals i trobades restauratives, i MS a trobades restauratives en general.

Cal fer esment al fet que les dues expertes docents (MP i MS) expliciten que prefereixen anomenar a totes les pràctiques trobades restauratives i diferenciar-les només en funció de la formalitat. De fet, veiem que només és FF qui fa referència al llenguatge restauratiu, *conferencing*, FGC, cercles de resolució de problemes i temps de cercle.

MS, a més a més, parla d'un tipus de *conference* d'aula específic: "un espai per comentar amb els alumnes aspectes positius i negatius del curs i propostes de millora, ho fem amb els alumnes de 7è, 8è i 9è grau al final del curs escolar" aquesta *conference* serveix per fer una avaluació interna sobre aspectes a millorar i aspectes a potenciar des del punt de vista dels alumnes.

Pel que fa a la relació entre mediació i pràctiques restauratives, MP indica que inclouen la mediació entre iguals paral·lelament a l'ER, i MS ens indica que no tenen mediació entre iguals sinó "alumnes ajudants que utilitzen el llenguatge restauratiu".

"Les *conferences* requereixen més participants, la implicació de la comunitat escolar, s'utilitzen per conflictes greus, que poden implicar expulsió o un dany greu que tingui impacte en la comunitat" (MP).

"Per a mi les *conferences* formals i les trobades restauratives formals són el mateix. Només es diferencien en el nombre de persones convidades al procés, aquí, normalment, fem trobades restauratives. La trobada restaurativa formal implica un facilitador, la gestió del procés implica: respecte, parlar per torns, i passar per les següents fases de les *conferences*, es comença preguntant el mateix a tothom, això podrien ser les nostres trobades restauratives formals" (MS).

Les dues docents afirmen que han utilitzat *conferences* formals, però poques vegades. MP especifica que quan les fan, sol ser durant l'horari escolar i el procés pot durar varis dies, essent conduït pel tutor o per ella mateixa. MS concreta que utilitzen les *conferences* molt poc i, quan les utilitzen, ho fan en problemes molt seriosos que impliquin violència. Quan parla d'aquest tipus de *conferences* les relaciona amb la inclusió dels pares del menor, el que seria un FGC. D'altra banda, comenta que a vegades les *conferences* els serveixen per reintegrar a

l'alumne després d'una expulsió per un episodi de violència, però recorda que no l'anomenen *conference* sinó trobada restaurativa. En aquesta trobada restaurativa reintegradora, després de l'expulsió, es convida a l'alumne que ha estat expulsat a seure amb l'alumne afectat i se li dóna l'oportunitat per a que es disculpi abans de reincorporar-se a l'aula.

Dimensió 5. Impacte

La percepció de les tres expertes coincideix en subratllar la incidència positiva de l'ER tant pel que fa a la convivència i la gestió del conflicte com en el rendiment escolar. En concret, relaten millores pel que fa a l'assistència, la conducta dels alumnes, el clima general de l'escola, així com una disminució de les expulsions —MS explica que passen de tenir la ràtio més alta a la més baixa de la zona—, augmenta la confiança del personal a l'hora de gestionar els conflictes i la responsabilització dels alumnes pel que fa a la seva conducta.

"Sí, l'escola està diferent, hi ha docents que tornen a visitar l'escola i parlen del caràcter diferent i el nivell de respecte i d'aprenentatge a l'aula" (MP).

"Sí, definitivament. El personal i els alumnes se senten respectats, valorats, són part de la comunitat" (MS).

Pel que fa al *bullying* cap de les dues docents s'atreveix a dir que no n'hi ha "mai no podem dir que hem acabat amb el *bullying*" (MP), però totes dues fan referència a que els alumnes i les docents saben que tenen més estratègies per fer-hi front. "Hi ha menys *bullying* i si n'hi ha els alumnes són més capaços d'informar-ne" (FF).

En general es fa referència a la incorporació de les pràctiques restauratives a les polítiques i normatives escolars. Això implica l'ús de les pràctiques restauratives en primer lloc, i apunta al progressiu abandonament de l'ús de terminologia punitiva com "política de conducta" o "normativa escolar" per parlar de "política de les relacions" o "gestió de les relacions".

Totes tres expertes estan d'acord en que l'ER ha canviat la cultura escolar "sí, hi ha molta menys violència, el llenguatge ha millorat, l'atmosfera és més amigable..."(MS), i també la gestió de l'aula que es fa sense crits i utilitzant el llenguatge restauratiu.

El càstig encara s'utilitza, però només quan l'ER no funciona i en casos de violència greu o excepcionals. A més a més, també coincideixen en que l'enfocament restauratiu ha intensificat el treball amb la comunitat: "el treball restauratiu trenca barreres donant veu a tothom, família i comunitat" (MP).

Finalment, pel que fa a l'avaluació de l'ER tenim notícia de que Barnet, perquè és una de les avaluacions analitzades, ha fet una avaluació de les escoles que han implementat el programa, no tenim resposta de MS i FF afirma que normalment fan un seguiment de les formacions que imparteixen als centres.

Dimensió 6. Recomanacions

La implicació de la direcció és un element clau per a la implementació exitosa de l'ER per a les tres expertes entrevistades, de la mateixa manera que també ho és la identificació del personal clau que haurà de ser el que rebrà una formació més específica. El personal clau pot ser personal amb algun càrrec, però també aquell que normalment s'encarrega de la gestió dels conflictes i de les relacions entre les famílies i l'escola. La formació es pot fer de manera progressiva, primer amb aquest personal clau i després amb la resta.

Ambdues expertes docents coincideixen en dir que una de les principals dificultats per a la implementació del model és el canvi de mentalitat que requereix per part dels docents: "als inicis el fet que el personal pretenia seguir l'ER però realment no canviava" (MP). "Hi ha molts docents que no els agrada l'ER d'entrada, pensen que els alumnes han de fer el que ells diuen. Solucions? Insistir... no defallir en l'intent" (MS).

A partir d'aquí trobem diversitat d'opinions: MP insisteix en el fet que l'enfocament sigui global, MS en que cal tenir algú que vulgui coordinar el projecte i remarca la importància de la formació continuada i FF emfasitza el canvi de mirada: "cal fer entendre que això no és només una eina sinó una filosofia... la formació ha de ser restaurativa en ella mateixa i molt pràctica" (FF).

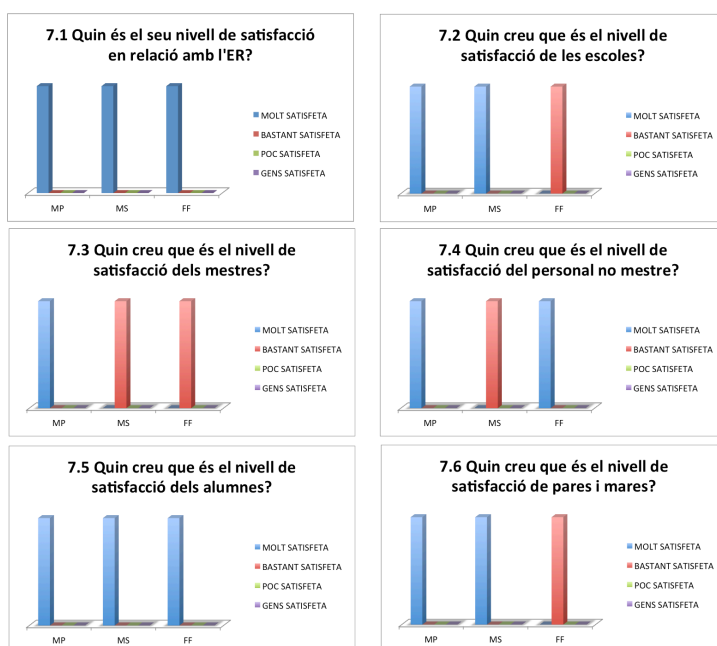
Pel que fa a la sostenibilitat del model, MP fa referència a la importància de tenir personal lliure (sense docència) per a poder fer les mediacions o *conferences* formals, a la formació continuada a causa de la mobilitat del personal i al fet que el manteniment de l'ER sigui una de les prioritats de l'escola.

MS recomana utilitzar la creativitat, incorporar l'ER al currículum, fer jornades i activitats per recordar el "ser restauratiu". Cal "mantenir el tema a l'agenda i parlar-ne sempre". FF ens recorda la importància d'incorporar l'ER en les polítiques escolars i tenir en compte que els canvis de personal i de la direcció del centre "també l'afecten i molt".

Convé notar que FF és l'única que fa referència a una qüestió estructural: "la grandària de les escoles de secundària, que poden tenir un claustres de 100 docents i 1500 alumnes, pot dificultar-ne la sostenibilitat, a primària hi ha menys dificultats perquè les escoles solen ser més petites".

Dimensió 7. Satisfacció

Com es veu clarament en el gràfic 1, les tres expertes entrevistades es mostren, de manera unànime, "molt" satisfetes amb l'ER i pensen que els alumnes també ho estan.



Gràfic 1. Nivells de satisfacció envers l'ER indicats pels experts entrevistats

Majoritàriament, les persones entrevistades, també creuen que les escoles, el personal no docent i els pares i mares estan molt satisfets. Només és en relació a la satisfacció dels mestres que pensen que ho estan "bastant".

2.1.3 Discussió i conclusions (Fase 1)

La Fase 1 de la recerca intenta donar resposta a la pregunta sobre quins són els elements definitoris que conformen els programes de justícia restaurativa en l'àmbit escolar i identificar-ne les seves principals característiques. Ens ha interessat, doncs, veure quin són els objectius que persegueixen aquests programes, les especificitats en relació amb la seva implementació (tipus d'enfocament, pràctiques introduïdes i ús), l'impacte del programa en la convivència i les recomanacions que aporten tant els informes avaluatius analitzats com les expertes entrevistades.

Tot seguit, presentem la discussió i les conclusions d'aquesta primer fase de la investigació, estructurant l'apartat en funció de les dimensions identificades i contrastant les dades analitzades de les dues fonts.

Sobre els objectius dels programes restauratius

- 1) Tant en l'anàlisi de les avaluacions del programes restauratius com en les respostes dels experts es fa palès l'interès primordial dels centres docents en la reducció d'aquells elements que pertorben la convivència.

En conseqüència, els objectius de formulació reactiva són els més assenyalats, específicament: disminuir el *bullying*, prevenir l'absentisme i disminuir les expulsions. Consegüentment, s'entén que la millora de la convivència passaria per minvar l'aparició d'aquests elements considerats negatius.

Aquest fet que, des del nostre punt de vista, implica una mirada reduccionista de l'ER —el limita a l'ús de les seves pràctiques per donar resposta a situacions de conflicte—, pot ser explicable si tenim en compte l'origen de l'ER en l'àmbit escolar al Regne Unit. Inicialment, en aquest país, la JR s'implementa per disminuir els factors associats a la delinqüència juvenil, és a dir, l'absentisme, les expulsions i el *bullying* (YJB, 2004; Hopkins, 2006b). En particular, el primer programa pilot dissenyat i implementat específicament en l'àmbit escolar al Regne Unit es va iniciar l'any 1998 a Thames Valley i va ser promogut pel cap de policia Sir Charles Pollard¹⁰.

També a Catalunya, el desplegament dels programes de mediació en l'àmbit educatiu va ser precedit pel programa de mediació en l'àmbit de la Justícia Juvenil (Funes, 1995), que donava resposta a la Ley Orgànica 5/2000 reguladora de la responsabilitat penal dels menors. El traspàs de la mediació de l'àmbit judicial de menors a l'àmbit escolar probablement, deriva del

¹⁰ Sir Chales Pollard va convidar al sergent Terry O'Connel, promotor del FGC Australià, l'any 1997 a fer una conferència. Després d'aquesta conferència, molts dels presents se'n van adonar del potencial de les pràctiques restauratives en l'àmbit escolar. Es va crear un comitè per avaluar la transferència del model al àmbit educatiu, això va permetre la concreció d'un programa pilot (Hopkins, 2006b).

fet que un dels principals impulsors de la mediació en l'àmbit educatiu al nostre país, Per Led, va adequar el model del Departament de Justícia al Departament d'Educació a finals de la dècada dels 90, aquest va ser un dels fets que va proporcionar la llavor pel floriment dels programes de mediació a l'escola (Led, 2013). Vist això, tal i com afirmen Carrasco et al. (2010), l'inici de la mediació en l'àmbit educatiu a Catalunya està molt influenciat pels plantejaments originaris de la justícia juvenil, fet que explicaria la seva orientació reactiva, en lloc de tenir un enfocament de transformació de la cultura i el clima escolar des d'una perspectiva més estructural i de sistema.

Si bé defensem una visió proactiva de la convivència que cerca promoure les bones relacions a l'escola i el canvi de paradigma, queda clar que a l'hora de motivar la implantació de l'enfocament restauratiu a Catalunya la reducció dels elements pertorbadors de la convivència podria suposar una porta d'entrada. Probablement, faci falta temps i maduresa per operar un canvi de concepció que centri els esforços en promoure elements positius de la interacció social i ja no tant en suprimir-ne els elements negatius.

De totes maneres, mereix la pena destacar que, per bé que les motivacions inicials són de formulació reactiva, trobem objectius de formulació proactiva en tots els estudis i també en les aportacions dels experts, així que, tot i que la necessitat inicial sigui donar resposta als elements pertorbadors, també apareix la necessitat de promoure allò positiu, allò que té a veure a la creació d'entorns saludables i amables (Vilar, 2008), aquells que promouen el benestar general, entorns justos que fomenten la humanització de l'escola i les relacions, i que estarien directament vinculats als pilars definits en l'informe Delors (Delors et al., 1996), aprendre a ser i aprendre a viure junts i amb l'entorn (UNESCO, 2015).

Sobre la implementació

- 2) La implementació global, a diferència de la parcial (*pocket approach*), és la que s'identifica com a més exitosa a l'hora d'aplicar l'ER.

Aquesta opció implica la inclusió de l'ER en les normatives i polítiques escolars des del primer moment, de manera que les sancions són substituïdes per una contínuum d'accions restauratives (tant proactives com reactives). Tot plegat cerca canviar la cultura escolar, crear noves estructures i modificar el sistema de regulació de la convivència. El fet que la iniciativa no compti amb la revisió estructural necessària pot fer que l'ER no es desplegui amb tot el seu potencial i es minimitzi el seu impacte en el canvi de paradigma (Vaandering, 2013).

- 3) L'èxit de la implementació de l'ER global es relaciona amb: promoure espais de diàleg i informació; 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); millorar el treball en xarxa amb la comunitat (serveis de mediació comunitaris, serveis socials, policia, salut, etc.); acomplir una formació externa de qualitat feta per un expert i adaptada a l'àmbit escolar que inclogui continguts generals per a tot el personal i una formació específica per a personal clau (direcció, equip directiu, psicopedagog, personal interessat, docents de suport, etc.); una formació que capaciti els docents i la comunitat educativa, en general, per a la gestió restaurativa de les

relacions, el conflicte i l'aula; juntament amb la incorporació de noves metodologies que capacitin l'escola per a que pugui dur a terme l'actualització i la formació continua de manera autònoma; comptar amb recolzament institucional; i tenir una mirada a llarg termini.

A Catalunya, ja s'ha constatat que les mesures parcel·lades no poden donar resposta a les necessitats de convivència a l'escola (Departament d'Ensenyament, 2011) i que, tot i la implementació de la mediació, les escoles encara funcionen sota el paraigües de la gestió punitiva de la convivència (Síndic de Greuges, 2006). En l'entorn anglosaxó també s'identifiquen dificultats en aquest sentit i autors com Sherman i Strang (2007) recorden que els enfocaments disciplinaris tradicionals són encara predominants.

Així doncs, ens sembla que el plantejament que es proposa des de paradigma restauratiu amb l'ER global a l'àmbit escolar està en consonància directa amb les propostes del Departament d'Ensenyament (2012) quan afirma que la millora de la convivència als centres docents requereix d'un "[...] plantejament integral i coordinat per tota la comunitat educativa, un projecte de convivència global en un procés d'aprenentatge col·lectiu amb una organització que gestioni, articuli i doni sentit tant a les actuacions com als processos" (p.9) i, també, a la necessitat identificada en *l'Estudio estatal de convivencia* (Ministerio de Educación, 2010) on es conclou que tot i que les escoles s'han posat en marxa per millorar la convivència, és precis incrementar i estendre les mesures adoptades, especialment pel que fa a la formació del professorat, la creació d'equips de mediació i resolució de conflictes a múltiples nivells, i el desenvolupament de programes de prevenció de la violència i de millora de la convivència. Sota el nostre punt de vista, però, caldria impulsar polítiques actives i recursos per a la implementació d'aquesta mirada global sobre la ER a l'escola, contemplant la viabilitat, desenvolupament i sostenibilitat dels programes.

- 4) Tal i com afirmen Blood i Thorsbone (2006), l'adopció de l'ER global requereix un canvi en el cor i la ment dels professionals, els alumnes, els pares i mares, i de tota la comunitat educativa en general, per tant, un canvi de mentalitat.

Sabem que el canvi no és fàcil en si mateix i, ens consta, que tampoc no és fàcil abandonar el sistema punitiu, que ha regulat la convivència des de sempre en l'àmbit escolar i en la societat en general. Sempre hi ha una minoria resistent a l'enfocament restauratiu (Kane et al. 2006). A més a més, l'enfocament pot ser vist per a alguns docents com una pèrdua de poder i control (Shaw, 2007).

En el moment de plantejar-nos la implementació de l'enfocament cal que fem front a la resistència al canvi en dos sentits. En primer lloc, la concreció del procés de canvi en si mateix.

Tal i com diu Blanchard (2006), un 70% de les iniciatives de canvi fracassen per 3 motius crítics: els que lideren el canvi anuncien el canvi i creuen que això ja és suficient per provocar-lo; les persones implicades no són escoltades o les seves necessitats no es tenen en compte; els que s'espera que canviïn no estan activament implicats en el procés de canvi.

En segon lloc, la dificultat d'abandonar el model punitiu de gestió de la convivència i poder respondre, com ja hem vist que fa Khon (2006), a la pregunta: si sabem que el càstig no funciona, per què seguim castigant?.

- 5) Hem constatat que la formació és un dels elements clau per a l'èxit de l'ER global, aquest aspecte és consistent en totes les recerques analitzades i les entrevistes als experts.

En general, es proposa una formació impartida per persones expertes externes a l'escola, és important, però, que aquestes persones siguin especialistes en JR en l'àmbit escolar.

Es plantegen dos nivells de formació. Per una banda, un nivell bàsic o generalista que inclou els seus valors i principis i, normalment, el llenguatge restauratiu i estratègies més proactives que reactives, com l'ús del cercle com a metodologia d'aula i que, en general, va dirigida a tot el personal del centre. D'altra banda, un nivell més especialitzat i específic en conducció de processos restauratius més formals i reactius (*conferencing*), en la que només hi participa el personal més motivat o el personal amb responsabilitats.

Es proposa, també, en algun dels estudis, la formació de personal extern a l'escola per a la conducció de les trobades formals, especialment per a aquelles situacions més greus que requereixen més participants en la trobada i més temps de preparació i execució.

Ara bé, l'empoderament descansa en el cor de la filosofia restaurativa Hopkins (2004, 2006a), de manera que és interessant plantejar-se la possibilitat que inicialment l'escola depengui d'una formació externa per a desenvolupar el projecte d'implementació, però, per a un enfocament global sostenible fora bo aconseguir crear un equip de formadors intern compost per professors, docents de suport, alumnes, pares i mares i altres.

De fet, aquesta opció capacitadora i empoderadora no està molt lluny del que planteja Boqué (2005) per a la implementació dels programes de mediació en l'àmbit escolar a Catalunya, on la formació inicial capacita al les persones que hi participen (docents, alumnes, personal d'administració i serveis, pares i mares) per poder fer mediacions i, també, per poder fer la formació.

Sobre les pràctiques

- 6) L'anàlisi duta a terme evidencia la gran varietat de pràctiques que s'inclouen dins de l'ER, en efecte, podríem dir que hi ha tantes pràctiques com centres que les implementen, fet que debilita la concreció de l'ER.

Es considera aquest fet un punt feble del model, ja que provoca un biaix a l'hora d'endegar avaluacions dificultant, per exemple, l'anàlisi comparativa sobre l'ús i l'impacte de cadascuna de les pràctiques (YJB, 2004). Si bé nosaltres hi estem plenament d'acord, i l'enfocament requereix d'avaluacions i, per tant, de més concreció en la definició dels processos (YJB, 2004), també ens sembla interessant veure que, a la pràctica, el que és clau és el consens sobre el que es pot considerar un procés o pràctica restaurativa, més que no pas el nom concret que se li dóna, potser per això les dues expertes consultades en exercici docent defensen que prefereixen anomenar a totes les pràctiques "trobades restauratives".

- 7) Les pràctiques restauratives es poden agrupar en tres nivells en funció de l'objectiu al que es dirigeixen: la gestió de les relacions, la gestió del conflicte o la gestió de l'aula.

La majoria de les pràctiques impliquen l'ús del llenguatge restauratiu —preguntes restauratives— i convé tenir en compte tres variables més a l'hora de classificar-les: la

formalitat del procés (que està directament relacionat amb la gravetat dels fets, a més gravetat, més formalitat), els nivells de proactivitat o reactivitat i la participació o no de persones de suport de les persones directament afectades i de la comunitat

Les pràctiques de primer nivell són les que se centren en la gestió de les relacions i empren el llenguatge restauratiu, les preguntes restauratives i els guions. En essència, són pautes per interactuar, per relacionar-se de manera restaurativa en les situacions quotidianes que es produeixen en el centre escolar. Aquestes pràctiques són proactives.

El segon nivell agrupa les pràctiques adreçades a la gestió del conflicte: mediació, mediació entre iguals, *conferences* i cercles. En totes s'utilitzen les preguntes restauratives i/o els guions i la seva estructura varia en funció de la participació de persones de suport i de la comunitat i el grau de formalitat, però això dependrà de les característiques dels fets.

En general, les *conferences* i els cercles donarien resposta a conflictes més greus i la mediació a conflictes més lleus (YJB, 2004). Les *conferences* formals inclouen, obligatòriament, persones de suport de les persones directament implicades i afectades pel conflicte i aquelles que inclouen la participació de la família poden ser anomenades FGC (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009; MacRae i Zehr, 2004, entre d'altres) degut a la influència del model neozelandès. D'altra banda, les *conferences* formals (utilitzades en conflictes greus) són conegudes també com a *conferencing* (Stutzman i Mullet, 2005) a nivell teòric i conceptual —també en l'àmbit judicial tant de menors com en la jurisdicció ordinària (Guardiola et al., 2011).

No obstant, en l'anàlisi de dades hem vist que en l'àmbit escolar del Regne Unit se les anomena, en general, *conferences* formals. La mediació és conduïda per un mediador, les *conferences* per un facilitador i el cercle es conduït per un *circle keeper*, terme de difícil traducció al nostre entorn (guardià del cercle). En la mediació entre iguals el mediador és un alumne. Totes aquestes pràctiques són, gairebé sempre, reactives.

El tercer nivell agrupa les pràctiques dirigides a la gestió de l'aula. Integra pràctiques proactives, com el temps de cercle o cercles d'entrada i cercles de sortida, i pràctiques reactives, com les *conferences* d'aula o l'aïllament restauratiu. Totes aquestes pràctiques utilitzen el llenguatge restauratiu (excepte el temps de cercle, o altres tipus de cercle que cerquin la creació de grup).

Les pràctiques proactives per a la gestió de l'aula són noves metodologies, metodologies restauratives, que poden ser utilitzades en qualsevol matèria i no només en sessions de tutoria o en temes especialment problemàtics o relacionats amb la convivència, ja que promociónen la creació i cohesió de grup (Bliss, 2008; Thorsbone i Vinegrad, 2004).

Les *conferences* formals s'utilitzen per incidents greus (*bullying*, violència, robatoris, etc.) i també per evitar expulsions o per reintegrar als alumnes expulsats un cop tornen al centre escolar. Són facilitades tant per personal escolar com per personal extern, el fet que sigui personal extern es relaciona amb la gravetat del fet (petits delictes facilitats per personal dels equips de menors de justícia juvenil o policies) i també s'explica per la limitació temporal dels docents, que no tenen hores suficients per viabilitzar trobades que impliquen molta preparació i hores de feina.

Aquest ampli ventall de pràctiques se suma a la mediació permetent als centres comptar amb un extens nombre d'estratègies per donar respostes no punitives al conflicte. A més a més, les

pràctiques restauratives aporten un element clau que les diferencia de la mediació, com és la participació de la comunitat en el procés, tant pel que fa a la seva responsabilització en relació amb els fets com pel fet de cooperar en la resolució positiva de la situació (Aertsen et. al., 2004).

- 8) El gran nombre d'estratègies per donar resposta a les situacions de conflicte que aporta l'ER és un punt fort a tenir en compte que, a més a més, està en consonància amb la ineficàcia de les mesures disciplinàries punitives.

Tal i com afirma el Ministerio de Educación (MEC, 2010), el 67,2 % de l'alumnat castigat qualifica la sanció —en concret: fer còpies, quedar retingut, ser expulsat de l'aula, o enviat a direcció—, com a ineficàç. Conseqüentment, el mateix MEC (2010) es planteja la necessitat de cercar noves sancions més educatives.

El que proposa l'ER és canviar les sancions per processos responsabilitzadors, per tant no respon del tot a la proposta del MEC però potser aquí rau el repte. Ja que, des del nostre punt de vista, la incorporació de l'ER global pot implicar la promoció d'un canvi paradigmàtic pel que fa a la disciplina, els seus objectius i les seves practiques o, el que és el mateix, pot ser un punt d'inici de l'abandonament del sistema punitiu que ha regulat des de sempre la convivència a l'escola i, en general, a la societat (Albertí i Boqué, 2015). Així doncs, pot convertir-se en uns dels elements clau per a facilitar el pas d'un sistema de convivència fonamentat en la gestió del conflicte a un sistema de convivència fonamentat en la gestió de les relacions (Vaandering, 2014), aconseguint d'aquesta manera un regulació més justa i amable.

Sobre l'impacte de l'ER

- 9) En general, del nostre estudi, no se'n desprenen dades concloents en relació a la disminució de l'assetjament entre iguals, però sí que l'ER genera més confiança i seguretat per a la gestió del mateix tant en el personal com en relació amb els alumnes.

En aquest aspecte coincidim amb Thomson i Smith (2011) que analitzen 285 casos de *bullying* i determinen que les escoles que han implementat un ER global —amb la formació de tot el personal i una aplicació consistent de les estratègies restauratives— tenen més èxit en la resolució de casos de *bullying* que les escoles que no han fet una implementació l'ER global o les que no l'han implementat. Sembla, doncs, que l'ER apunta un potencial a considerar en aquest aspecte.

És cert que el *bullying* preocupa i molt. A Catalunya i l'Estat Espanyol prova d'aquesta preocupació són els recursos que es destinen a elaborar-ne informes (Defensor del Pueblo, 2007; MEC, 2010; Departament d'Ensenyament 2012, Departament d'Interior 2006 i 2002), fer recomanacions pel que fa a la seva gestió com el Protocol de prevenció, detecció i intervenció enfront l'assetjament entre iguals publicat a la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC, 2014). És evident doncs que es busquen respostes noves i efectives per poder prevenir, detectar i fer front a l'assetjament (Avilés, 2013; Ortega, Del Rey i Casas, 2013).

Segons les avaluacions analitzades, l'ER incideix positivament en la ràtio d'expulsions, ja hem vist que les *conferences* s'utilitzen per reintegrar els alumnes després de les expulsions i per mirar d'evitar-les. En alguna de les administracions escoceses és obligat dur a terme una *conference* abans de formalitzar una expulsió. Per tant, plantejar la incorporació de mesures alternatives al càstig en els Decrets que regulen la convivència als centres escolars —tal i com aquí es va fer l'any 2006 (Decret 279/2006, de 4 de juliol) amb la mediació— és un element que ajuda al desplegament del model, ara bé, no té sentit si a la vegada no es treballa pel canvi d'estructures i de sistema, aquelles estructures tradicionalment arrelades, els sistemes de disciplina i de control de les escoles (McCluskey, et al. ,2008, Vaandering, 2013) i, òbviament, del canvi de mentalitat.

- 10) La implementació de l'ER també afecta al clima escolar en general generant un ambient més calmat i tranquil on les persones són respectades, valorades i incloses.

BAR, igual com Buckley i Maxwell (2007), afegixen que l'impacte en el clima es percep especialment si l'ER s'implementa de manera global. L'ER impacta en el clima perquè es palpa millor que les formes convencionals de càstig, és més just, millora la comunicació i les relacions entre els docents i els alumnes i entre els mateixos alumnes, millora l'alfabetització emocional i el benestar general (Skinns, Du Rose i Hough, 2009).

BAR destaca la millora de la confiança del personal, essent l'única avaluació que és preocupada per valorar aquest aspecte. De la responsabilització dels alumnes se n'ocupa juntament amb EW, aquesta última avaluació afirma que hi ha evidències que l'ER ajuda als alumnes a entendre els efectes de les seves accions i a responsabilitzar-se'n.

De manera anàloga, la majoria de docents enquestats per BAR senten que els alumnes tenen més o molta més capacitat i disposició a responsabilitzar-se de les seves accions.

- 11) Pel que fa a l'èxit acadèmic, de moment encara no es pot relacionar directament la implementació de l'ER.

Cal recordar les limitacions de les avaluacions i l'afirmació de BRI, coincidint amb Benvington (2015), sobre que la majoria d'avaluacions, com les que nosaltres hem analitzat, focalitzen l'impacte de l'ER en dades quantificables, com per exemple el nombre d'expulsions, incidents o nivells d'absentisme.

Segons l'esmentat autor, cal endegar recerques que siguin capaces de dibuixar la incidència de l'ER d'una manera més àmplia en relació amb el clima escolar, per tant, la falta d'avaluacions en aquest sentit és un altre punt feble del model.

Sobre les recomanacions

- 12) Les principals característiques que requereix la implementació global, segons aquesta recerca, serien el suport de l'equip directiu, la informació i el diàleg amb els agents educatius.

Queda clar que és l'enfocament global el que es concreta com a més efectiu, si bé difícil d'implementar perquè requereix les característiques assenyalades per a viabilitzar-se amb èxit i que estan directament connectades amb els estadis que proposen Blood i Thorsbone (2005).

A aquestes característiques Vaandering (2013) hi afegeix que fa falta:

A broader conceptualization of RJ that more clearly defines its underlying philosophy and principles; critical reflection by policy-makers and educators on personal core values and how they align with principles of RJ; critical examination of current training and espoused theories to identify reinforcement of power relations leading to punitive practice; more comprehensive resources that allow for and encourage the development of supports within school contexts beyond an initial introduction to RJ; development of pedagogy where learning, not control, is the priority (Ireson, Mortimore, and Hallam, 1999). This will occur when teachers reflect critically and assess (a) how they engage with students and encourage them to become more fully human, active community participants, and (b) how they are causing students harm or alienating them. In this way, educators take on a leadership role as 'transformative intellectuals' (Giroux, 1988) within the systems of which they are a part. (p.15).

2.1.4 Síntesi

Conclourem aquesta fase de l'estudi resumint les principals conclusions que, com ja s'ha dit, ens han de servir de guia i d'orientació per a la implementació de l'ER al nostre context escolar.

La via d'entrada de la JR als centres docents és, sense descartar l'interès per impulsar un clima de convivència positiu, primordialment reactiva: reduir les conductes inapropiades o indesitjables. Els objectius que es marquen els programes restauratius són, en un primer moment, reactius (donar resposta al conflicte, *bullying*, incidents, expulsions i absentisme) actualment es plantegen objectius més proactius que inclouen la millora de les relacions, un canvi de mentalitat i un canvi de sistema, però, inicialment, la necessitat de donar resposta a els elements pertorbadors de la convivència a l'escola pot ser la porta d'entrada de l'ER en el nostre entorn.

Es recomana, clarament, la implementació global de l'ER, que implica un compromís de tota la comunitat educativa, una visió compartida i canvis a tots nivells: sistema de valors, sistema organitzacional, escenaris i noves estructures i, òbviament, el sistema disciplinar. Tot això comporta una revisió crítica del que s'està fent i un canvi de posicionament personal i de mentalitat del docent, però també de les administracions i de les polítiques educatives.

Convé treballar les resistències al canvi en general i, específicament, les resistències a abandonar el sistema punitiu (el càstig) per poder promoure un canvi de mentalitat.

L'èxit de la implementació de l'ER global es relaciona amb: promoure espais de diàleg i informació, clarificar i consensuar els objectius i el procés d'implementació, comptar amb la implicació de la direcció, l'equip directiu i de tota la comunitat educativa (professors, personal d'administració i serveis, pares i mares, alumnes), millorar el treball en xarxa amb la comunitat (serveis de mediació comunitaris, serveis socials, policia, salut, etc.), dur a terme una formació externa de qualitat realitzada per un expert i adaptada a l'àmbit escolar que inclogui continguts generals per a tot el personal i una formació específica per a personal clau (direcció, equip directiu, psicopedagog, personal interessat, docents de suport, etc.), fer una formació continua, comptar amb recolzament institucional, i tenir una mirada a llarg termini.

La formació específica i generalista conduïda per formadors experts i la formació continua es considera un element clau per a l'èxit de l'ER i per a la seva sostenibilitat.

Un dels punts febles de l'ER és la manca de concreció de les pràctiques restauratives. Si bé la gran varietat de pràctiques existents fa que la forquilla de l'ER s'eixampli. De l'anàlisi es desprèn que les practiques es poden categoritzar a tres nivells: per gestionar les relacions, per gestionar el conflictes i per gestionar l'aula.

El gran nombre d'estratègies per donar resposta a les situacions de conflicte que aporta l'ER és un punt fort a tenir en compte que, a més a més, està en consonància amb la ineficàcia de les mesures disciplinàries punitives.

Les pràctiques restauratives proactives com el temps de cercle o el cercle per gestionar l'aula són noves metodologies que van més enllà de la gestió del conflicte i que aporten estratègies innovadores als docents per impartir les matèries i, a la vegada, gestionar el grup i les relacions.

Les pràctiques restauratives reactives inclouen la mediació però ofereixen un ventall molt més ampli i menys limitador que l'ús únic i exclusiu de la mateixa (cercles i *conferences*) i que poden sumar-se com a noves estratègies per donar respostes no punitives a les situacions de conflicte.

En general, s'apunta una incidència de l'ER en la disminució del *bullying*, les expulsions i l'absentisme i la millora del clima de convivència. Tanmateix, per poder valorar la seva incidència en l'èxit acadèmic calen més avaluacions en vista a extreure'n conclusions definitives.

La implicació de l'equip directiu i la sensibilització (informació i diàleg) són elements clau en la implementació de l'ER a l'escola.

Vistes les característiques de l'enfocament global, l'ús de les pràctiques restauratives i el seu impacte, ens atrevim a indicar que l'ER promou la superació del model punitiu, i la mera capacitació en habilitats de gestió positiva del conflictes i impulsa el canvi de mentalitat i, per tant, el canvi de cultura, començant a obrir la porta a una nova concepció de justícia també en l'àmbit escolar.

Aquest aspecte és consistent amb el que s'ha vingut treballant al nostre país mitjançant els programes de mediació ja implementats a l'escola. D'aquesta manera, l'ER pot sumar-se als plantejaments de Boqué, 2005, 2002, Alzate, 1998, 2000, 2003, 2010 i Torrego, 2006, per una banda, i, de l'altra, pot donar resposta a les necessitats detectades en relació amb la gestió de la convivència als centres escolars (Carrasco et al., 2011; Generalitat de Catalunya, 2011; MEC, 2010; Síndic de Greuges, 2006, entre d'altres).

A l'hora d'elaborar un programa de formació en JR per a docents susceptible de ser aplicat a casa nostra també caldrà tenir en compte que:

- a) En general, la procedència dels formadors és externa a l'escola. Al Regne Unit hi ha una sèrie d'entitats acreditades i formadors acreditats per a dur a terme les formacions i capacitacions en JR. Es recomana, doncs, que el formador de docents sigui especialista en JR en l'àmbit escolar.

- b) La formació pot anar dirigida a tot el personal o a personal específic i també personal extern a l'escola (polícies, voluntaris del Servei Municipal de Mediació, i professionals del YOT).

És interessant tenir en compte la possibilitat de formar personal de serveis del territori per poder conduir processos restauratius formals, ja que aquests consumeixen molt de temps, un temps que a vegades és difícil de tenir a l'escola.

- c) S'identifiquen dos tipus de continguts de les formacions, el primer o nivell 1, fa referència a continguts generalistes sobre l'ER (valors i principis de base, ús de les preguntes restauratives de manera informal i elements més proactius: cercles i temps de cercle) que en general es dirigeix a tot el personal.

El segon o nivell 2, és una formació en conducció de *conferences* que majoritàriament es dirigeix a personal específic (inclou a aquell personal que es mostra més interessat, membres de l'administració escolar, la direcció, coordinadors del programa i docents de suport) i se suma al nivell 1.

- d) Normalment, la formació generalista es du a terme en horari escolar i a l'escola i la formació específica fora de l'horari escolar i de l'escola.

Ara ja ens trobem en condicions d'emprendre la tasca d'elaborar un programa formatiu per ser impartit a docents del nostre context educatiu. Considerem que el disseny del programa, pel fet de desprendre's directament de la primera fase d'aquesta investigació, ja representa una aportació original fruit de la fase inicial de la recerca. Tanmateix, com ja hem argumentat anteriorment, hem volgut implementar el programa no per valorar-lo, sinó per poder introduir la JR a les escoles del propi entorn i, essencialment, per poder tenir accés a unes primeres valoracions sobre la transferència de l'ER al centre docent i els canvis que s'hi produeixen.

2.2 Elaboració, disseny i aplicació d'un programa de formació en justícia restaurativa adreçat a docents d'infantil, primària i secundària

La recerca es planteja, com ja hem dit, sota la complementarietat paradigmàtica, o sigui que fonamentalment adoptem els postulats del paradigma hermenèutic (Estudi I i Estudi II) i fem un pas incipient envers el paradigma sociocrític (Estudi III). El disseny del programa de formació i la seva aplicació és el que ens aproxima més al paradigma sociocrític que, com es sabut, té una caràcter eminentment autoreflexiu i parteix de la consideració que són els interessos i les necessitats dels grups els que construeixen el coneixement amb l'objectiu de promocionar l'autonomia dels grups que s'aconsegueix mitjançant la capacitació dels subjectes per a la participació i la transformació social (Alvarado i García, 2008).

Per tant, el disseny de la formació es nodreix de l'Estudi I i de l'Estudi II, on hem fet una anàlisi de l'ER al Regne Unit per detectar els elements definitoris d'aquest enfocament, la seva contribució al pas d'una mentalitat retributiva a una de restaurativa i hem fet especial atenció a les característiques dels programes de formació en aquest país. Tot això, ens ha servit per la presa de decisions a l'hora de dissenyar un programa de formació en JR per a docents d'infantil, primària i secundària i per aplicar-la. A més a més, tal i com mostrarem tot seguit, la nostra participació en cursos de formació al Regne Unit impartits per formadors amb dilatada

experiència i renom en el tema, ens ha apropat als continguts concrets propis d'aquests programes.

En el següent apartat descrivim succintament i comparem les diferents modalitats de formació rebuda. A continuació, detallem el disseny del propi programa i la seva aplicació per passar, posteriorment, a la segona fase de la recerca on farem una avaluació diferida de la transferència dels continguts del curs i del possible canvi experimentat en els docents — l'evolució de la mentalitat retributiva cap a una mentalitat restaurativa—.

És important remarcar, encara un cop més, que no és objecte de l'actual recerca validar el curs de formació, aspecte que s'apunta com a element a tenir en compte de cara al futur.

2.2.1 Procés d'elaboració d'un programa de formació en JR per a docents

Pel disseny del programa de formació hem partit, doncs, les conclusions de la primera fase de la recerca pel que fa a les característiques de la formació del docents al Regne Unit, detallades en els informes d'avaluació analitzats i també de les aportacions de les persones expertes que han participat en la recerca.

En aquest sentit, s'ha tingut especialment en compte la importància que el formador sigui un especialista en JR en l'àmbit escolar, per això ens capacitem mitjançant les següents formacions:

- Transforming Conflict. National Center for Restorative Approaches in Youth Settings. Dealing with Challenging situations- Restorative Skills in Youth Settings. Realitzat del 2 al 6 de juliol de 2012 a Reading, Regne Unit, el contingut del qual es pot consultar a la seva pàgina web:

<http://transformingconflict.org/sites/default/files/July%20Oct%202015%20%205%20-day%20Public%20Courses%20Information.pdf>

- International Institute for Restorative Practices. The IIRP 4-Day Basic Restorative Practices. Realitzat a Manchester del 23 al 26 de setembre de 2013. Es pot ampliar la informació a:

<http://www.iirp.edu/basic-restorative-practices.php>

També hem valorat la possibilitat d'oferir diferents nivells de formació. En primer lloc, una formació de nivell 1, generalista, que inclou les concepcions bàsiques de l'ER: valors i principis de base, diàleg restauratiu, preguntes restauratives i trobades restauratives informals. Aquesta formació pot tenir una durada d'unes 8 h. En segon lloc, una formació de nivell 2, que inclou la formació generalista i, a més a més, introdueix les trobades restauratives més formals o *conferences*, i pot tenir una duració d'entre 15 i 30 hores.

Les entitats escollides per a dur a terme la nostra capacitació són entitats referenciades en els informes d'avaluació i citades pels tres experts consultats i acreditats pel RJC. Les dues entitats són pioneres en el desplegament de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar al Regne Unit i, en general, a tot el món. Els seus programes ens serveixen de referència per dissenyar el curs de formació que aplicarem degut a que en els informes avaluats només es detallen les formacions realitzades en els centres de manera general. A banda, val a dir que tenim força

experiència prèvia en mediació de conflictes i en formació de formadors dins l'àmbit escolar, fet que ens facilita la tasca d'adequar l'ER a un context que ens resulta prou familiar.

El RJC és una entitat independent del tercer sector, creada l'any 1997, que reuneix els professionals i entitats proveïdores de serveis restauratius al Regne Unit amb l'objectiu de promoure la justícia restaurativa i la seva aplicació en l'àmbit penal, escolar, laboral i en tots els àmbits on puguin sorgir conflictes. El RJC es proposa les següents línies de treball (RJC, 2015a):

- desenvolupar i promoure els principis per avaluar i orientar la pràctica restaurativa;
- promoure la formació i la recerca i difondre'n els resultats;
- garantir les bones pràctiques;
- la creació d'estàndards de qualitat i criteris d'acreditació de professionals i les que s'anomenen entitats proveïdores de serveis i formació amb un registre accessible des de la seva pàgina web;
- advocar pel desenvolupament de la JR amb el Govern;
- i, en últim lloc, proporcionar informació a través de la seva pàgina web tant per als professionals —publicacions tècniques, esdeveniments, espais per a compartir pràctiques— com per al públic en general —informació sobre la JR, registre de professionals i entitats, etc.

L'entitat va publicar al 2004 els principis dels processos restauratius que ha revisat al 2015 (RJC, 2004, 2015b), una declaració dels principis restauratius específics dins de l'àmbit escolar (RJC, 2005), una guia de bones pràctiques (RJC, 2011) i, enguany, el marc competencial del facilitador (RJC, 2015b).

Seguidament, detallem les característiques de les dues entitats:

- *Transforming Conflict. National Center for restorative approaches in youth settings* (en endavant, TCNC) es defineix com a entitat social no lucrativa, pionera en l'enfocament restauratiu relacional en l'àmbit escolar des de l'any 1994 (TCNC, 2015). La seva directora, la Dra. Belinda Hopkins, a més a més de tenir nombroses publicacions sobre l'enfocament restauratiu (Hopkins, 2004, 2006, 2009 i 2011), ha desenvolupat un model propi de treball que emfasitza l'element relacional i el factor proactiu de l'enfocament.

Juntament amb la formació de docents i equips de centres escolars, l'entitat dona suport i formació als YOT. En els últims anys també ha format equips que treballen en l'àmbit de la família i amb administracions locals assessorant sobre el desenvolupament de programes que permetin a tots els serveis i agències treballar de manera restaurativa.

Ofereixen formació acreditada a tècnics, suport i assessorament a administracions i centre educatius i formació de formadors des d'un format socioafectiu i eminentment pràctic i participatiu.

- *International Institute for Restorative Practices* (en endavant, IIRP) es defineix com una entitat internacional sense ànim de lucre dedicada a la promoció humana i preocupada per l'educació i el desenvolupament social (IIRP, 2015). La seva finalitat és la de promoure i propiciar l'aprenentatge, el creixement personal i la responsabilitat social així com fomentar les relacions humanes i ciutadanes, apostant per una millor qualitat de vida, de benestar emocional i de respecte dels drets dels ciutadans. La seva metodologia de treball es basa en la filosofia de les pràctiques restauratives i totes aquelles que coadjuven a l'assoliment dels objectius que s'han establert.

El fundador de l'IIRP va ser Ted Wachtel, creador de Real Justice, l'entitat pionera en el desplegament del *conferencing* a USA i al Regne Unit, després de la col·laboració amb Terry O'Connell per a l'adaptació del model de *conferencing* australià (Wachtel, O'Connell i Wachtel, 2010). Ted Wachtel és un dels impulsors de la justícia restaurativa amb moltes obres de referència (McCold i Wachtel, 2000, 2003, Wachtel, 1997, 2000, 2013, entre d'altres) i recerques tant en l'àmbit penal com en l'àmbit escolar (IIRP Graduate School, 2009, 2014, entre d'altres).

Passem, a continuació, a descriure cadascuna de les formacions rebudes. Les dades recopilades recullen la informació sobre els continguts dels programes publicats a les pàgines web de les mateixes entitats, però també dels dossiers lliurats en les formacions a les que vam assistir (taula 14).

Per a cadascuna de les formacions recollim dades de les següents dimensions: duració, lloc i persones a les que es dirigeix, característiques de la persona formadora, objectius del curs, continguts generals, metodologia, material utilitzat, i material lliurat

Dimensió/Entitat	TCNC	IIRP
1. Duració, lloc i persones a les que es dirigeix	5 dies, 36 hores (inclou dues parades, esmorzar i dinar, 1,5-2 h diàries, l'últim dia només es treballa al matí, 4 h.). Reading, UK. En un hotel. Professionals de l'àmbit escolar, social i justícia juvenil.	4 dies, 32 hores (inclou dues parades que sumen 1,5-2 h diàries). Manchester, UK. En un hotel. Professionals de l'àmbit escolar, social, justícia juvenil i justícia d'adults i de tots els àmbits en general.
2. Característiques de la persona formadora	Experta en JR, treballadora social, formadora de TCNC des dels seus inicis (1994) i treballadora social del YOT. Més de 25 d'experiència de treball amb joves i més de 15 en l'àmbit de la justícia restaurativa.	Expert en JR, policia, membre fundador de la Thames Valley Police Restorative Justice Consultancy (1998) responsable del desenvolupament de la formació en JR del 1996 al 2000. Actualment, director de l'IIRP Londres.

Taula 14. Continguts del programes de la formació de TCNC i l'IIRP

Dimensió/Entitat	TCNC	IIRP
3. Objectius	<ul style="list-style-type: none"> Identificació del valors clau, els principis i els temes clau que fonamenten tota intervenció restaurativa. Aprendre com transformar relacions gestionant conflictes i altres conductes disruptives d'una manera restaurativa, gestionant les emocions, donant resposta a les necessitats de tothom i reparant el dany. Desenvolupar respostes restauratives que poden minimitzar l'ús i la necessitat d'utilitzar respostes punitives. Practicar la conducció de cercles que puguin ajudar a construir comunitat amb els alumnes i també amb l'equip, desenvolupant confiança, respecte mutu, augmentant la confiança i les competències de resolució de problemes. Relacionar l'ER amb l'alfabetització emocional d'alumnes i adults a l'escola. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprendre de manera teòrica i pràctica les pràctiques restauratives i els procés de conferencing restauratiu. Entendre les possibles aplicacions de les pràctiques restauratives tant formalment com informalment. Experienciar processos que impliquin trobades cara a cara i també processos indirectes. Identificar les necessitats dels participants en aquests processos.
<p>Tots els continguts estan homologats i vinculats als National Occupational Standards (NOS) for Restorative Practices¹¹, per tant faciliten l'acreditació individual dels assistents al curs.</p>		
4. Continguts generals	<ol style="list-style-type: none"> Emmarcar l'escena. Valors, principis i temes clau que fonamenten la JR. Revisió de la pràctica actual. Experimentació de cercles per a construir comunitat. Converses fonamentades en els cinc temes clau restauratius, responnent efectivament en les situació diàries (p.e., converses de passadís i JR al carrer). Treball proactiu amb l'ús dels cercles. Desenvolupament del marc per a les trobades cara a cara, mediació i resolució de problemes fonamentats en els cinc temes clau. Consolidar la pràctica i aplicar les competències en diferents escenaris incloent les trobades grans i les <i>conferences</i>. Integració de l'aprenentatge en la feina actual. Desenvolupament d'un pla per a la implementació i la sostenibilitat. 	<ol style="list-style-type: none"> Introducció sobre les practiques restauratives: aprendre estratègies pràctiques per construir relacions sanes i sòlides amb els estudiants, famílies, clients, etc. Identificar mètodes per utilitzar els cercles per construir comunitat, establir normes i reconduir conductes i relacions. Aprendre a facilitar una <i>Conference Restaurativa</i>. Ús del guió. Aprendre com empoderar a les famílies amb estratègies formals i informals. Aprendre sobre el <i>Family Group Conferencing</i>.
5. Metodologia	<p>Experiencial, socioafectiva, amb role-playings i suport audiovisual</p> <p>Els assistent, durant totes les sessions, estem asseguts en cercle.</p>	<p>Experiencial, socioafectiva, amb role-playings i suport audiovisual</p> <p>Els assistents, durant totes les sessions, estem asseguts en cercle.</p>

Taula 14. Continguts dels programes de formació de TCNC i l'IIRP (cont.)

¹¹ Els NOS són estàndards de bones pràctiques que es refereixen a les funcions a dur a terme en el lloc de treball. Descriuen el que un individu ha de fer, conèixer i comprendre per tal de dur a terme un treball o funció determinada. NOS per a la pràctica restaurativa ha estat publicada per Skills for Justice, l'organisme del sector que regula les competències (Davey, 2010). El RJC va ser un soci clau en el desenvolupament dels NOS.

Dimensió/Entitat	TCNC	IIRP
6. Material utilitzat	S'utilitzen els dossiers lliurats als alumnes, i un vídeo editat pel mateix TCNC. "The Whole Restorative Approach", 2010. sobre la implementació de l'ER global a l'àmbit escolar	S'utilitzen els dossiers lliurats a l'alumne, dos vídeos: "Burning Bridges", sobre una <i>conference</i> realitzada en l'àmbit de la justícia juvenil, <i>editat pel mateix IIRP</i> . "What is a family Group Conference?", sobre un <i>procés de FGC</i> en l'àmbit social, <i>editat per Family Rights Group</i> .
7. Material lliurat	Es lliure un dossier a l'alumne amb el programa bàsic i els estàndards de qualitat. Una targeta amb les preguntes restauratives.	Un dossier a l'alumne amb el programa, la presentació de power point, es vincula cada contingut amb els estàndards de qualitat. Una targeta amb les preguntes restauratives. Una targeta amb el guió restauratiu. Quatre llibres: The restorative practices handbook (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009), The restorative circles in schools (Costello, Wachtel i Wachtel, 2010), Restorative Justice Conferencing (Wachtel, O'Connell, Wachtel, 2010) i, Family Power (Smull, Wachtel i Wachtel, 2012)

Taula 14. Continguts dels programes de formació de TCNC i l'IIRP (cont.)

A partir de la comparació dels continguts dels dos cursos concretem el següent:

Tots dos cursos són impartits fora de l'àmbit escolar i en horari laboral, és per això que els professionals que hi assisteixen són alliberats d'hores d'intervenció per a la seva participació en el curs, normalment, les formacions són subvencionades pels centres de referència de cadascú. Les persones formadores tenen més de deu anys d'experiència en l'àmbit de la justícia restaurativa. La persona formadora de TCNC és treballadora social, especialitzada en l'àmbit de la justícia juvenil i l'àmbit escolar. El formador de l'IIRP és policia i s'ha especialitzat en l'àmbit de la seguretat ciutadana i la justícia juvenil.

El programa que es planteja des de TCNC s'adreça a professionals de l'àmbit escolar, benestar social i justícia juvenil, en canvi, el de l'IIRP està més dirigit a professionals de tots els àmbits i també a la justícia penal d'adults.

Pel que fa als objectius, tots dos programes inclouen un primer objectiu que fa referència a conceptes restauratius clau, tot i que el programa de l'IIRP emfasitza la comprensió teòrica del model. TCNC es fa referència a la transformació de les relacions per a la gestió restaurativa i no punitiva de les mateixes i del conflicte, per tant, s'inclou el vessant proactiu de l'ER. TCNC insisteix en la construcció de comunitat a través del cercle i l'adquisició de competències en la resolució de problemes i l'alfabetització emocional, mentre que l'IIRP té com a objectiu la comprensió de les possibles aplicacions de les pràctiques restauratives tant a nivell formal com informal i la identificació de les necessitats de les persones participants en aquests processos.

Respecte als continguts, organitzats en funció dels dies de duració de les dues formacions, s'adverteix que el primer contingut, en ambdós cursos, inclou la fonamentació de la JR a nivell

teòric, així com els seus valors i principis de base. El programa TCNC, a més a més, conté els cinc temes clau restauratius que són una aportació pròpia a l'ER, i que inclouen la identificació de necessitats. Tots dos programes introdueixen l'ús dels cercles per a crear comunitat, val a dir que, la diferència, que coneixem degut a la participació en els cursos i no pel programa que es pot consultar a Internet, és que TCNC inclou l'aprenentatge del temps de cercle per a la construcció de grup i comunitat, en canvi l'IIRP no. TCNC dóna una espai important a les converses restauratives, aspecte que no té en compte l'IIRP, tot i que ho incorpora quan fa referència a les trobades informals. Pel que fa a les pràctiques, TCNC inclou la mediació, les trobades restauratives cara a cara i les *conferences*, però no comprèn el guió com un element clau de la *conference*, element que sí que introdueix l'IIRP juntament amb el FGC i l'empoderament de les famílies de manera específica. Per acabar, val a dir que TCNC, en l'última sessió, treballa per a la transferència dels continguts de la formació al lloc de treball dels assistents en vista al desenvolupament i sostenibilitat del model, contingut que no aborda l'IIRP.

La metodologia utilitzada en ambdós cursos és eminentment pràctica, recurrent al cercle com a disposició d'aula, al role-playing per a l'aprenentatge de la conducció de les pràctiques restauratives, a les dinàmiques grupals i l'ús de material audiovisual propi on es pot veure el desplegament del model o algun cas específic. El vídeo de TCNC és específic de l'àmbit escolar i mostra la implementació global del model, l'ús del temps de cercle i els cinc principis restauratius. Per contra, els vídeos utilitzats en la formació de l'IIRP estan focalitzats en un procés de *conferencing* en l'àmbit penal juvenil i en un procés de FGC en l'àmbit social-familiar.

En síntesi, el programa TCNC treballa intensament els elements proactius de model, inclou el temps de cercle i els cinc temes clau, així com l'enfocament global, i el treball d'emocions i sentiments fent referència, també, al canvi de mentalitat que l'ER suposa. El programa de l'IIRP està més focalitzat en les estratègies reactives com el *conferencing* i el FGC, tot i que també incorpora els cercles de discussió i els cercles de resolució de problemes. Tots dos programes senten les bases teòriques de la justícia restaurativa, concretant els seus valors i els seus principis i garanteixen l'assoliment dels estàndards concretats per NOS (Skills for Justice, 2010). En totes dues formacions es lliura als assistents una tarja amb les preguntes restauratives i, en el curs de l'IIRP, també es lliura el guió restauratiu per a la conducció de *conferences* i quatre llibres bàsics.

Com hem vist, tots dos cursos fan referència a que assoleixen els estàndards de bones pràctiques identificats per Skills for Justice (2010), per aquest motiu també els tenim en compte:

1. Avaluar les circumstàncies d'un incident per identificar la resposta restaurativa adequada: obtenir i revisar la informació relacionada amb l'incident, avaluar els beneficis i riscos associats amb l'inici d'un procés restauratiu, explorar situacions en què hi ha qüestions complexes i delicades.
2. Identificar, preparar els participants i acordar un procés restauratiu apropiat.
3. Facilitar la interacció dels participants en un procés restauratiu.
4. Promoure la comunicació i la participació efectiva en el procés: traspasar i compartir informació en un procés indirecte, facilitar reunions cara a cara, supervisar el procés i acordar el camí a seguir, fer un ús adequat de co-treball dins del procés de restauratiu.

5. Fer un ús apropiat de co-treball dins del procés restauratiu.
6. Implementar i fer un seguiment de l'acord pres en el procés restauratiu: planificar i confirmar les accions a emprendre, implementar i monitoritzar el progrés de les accions empreses.
7. Facilitar els processos restauratius informals.

Degut a que els estàndards de qualitat estan dirigits a la conducció de les pràctiques restauratives formals, fan referència a competències tècniques on no es tenen en compte totes les que caldria assolir per a la implementació proactiva del model. Tot i així, en l'apartat 7 fan referència a les capacitats que convé haver desenvolupat per a la facilitació de processos restauratius informals. Entenent que en l'àmbit escolar una de les competències a treballar és, justament, la conducció d'aquests processos informals, recorrem a la guia de bones pràctiques (RJC, 2011) que sí que les inclou, assenyalant les diferències principals dels processos informals en relació als formals, així:

- Els processos informals s'utilitzen de manera proactiva per prevenir danys, però també com a resposta a un incident.
- Són emprats pels professionals en el seu treball diari, en la quotidianitat, en lloc de ser un procés independent.
- Les habilitats restauratives són utilitzades per donar resposta a les situacions de conflicte quan apareixen en lloc de ser processos que es viabilitzen després del conflicte amb un temps de preparació previ.
- Poden implicar el treball amb una persona, amb dues o amb un grup.
- Poden comportar la formació de menors i joves per tal que utilitzin les habilitats per a ells mateixos, per exemple en la mediació entre iguals.
- Una característica clau dels processos restauratius informals és que s'utilitzen per construir relacions dins d'un grup o comunitat, per evitar o reduir al mínim la probabilitat de que apareguin conflictes, en lloc de ser únicament una resposta a un incident. L'ús dels processos restauratius informals per mantenir i enfortir les relacions, i, fins i tot, per construir-les allà on no existeixen actualment genera comunitats més segures i fortes on es redueix la incidència de situacions disruptives, delictives i/o conflictives. Això fa que els grups o comunitats siguin més capaços de gestionar els conflictes, quan aquests es donen, a través de les fortes relacions establertes i les habilitats adquirides.
- L'ús de cercles és un element clau del treball restauratiu informal en àmbits com l'escolar i centres de menors, però també és part de la gestió restaurativa general per a les reunions d'equip o les reunions de resolució de problemes.
- Els cercles poden utilitzar-se de forma proactiva, per generar empatia i crear comunitat, per compartir opinions i sentiments i per construir comprensió i relacions dins d'un grup. Per exemple, els processos de cercle s'utilitzen a les escoles perquè els alumnes puguin explicar al seu mestre i als companys com se senten aquell matí o sobre qualsevol tema que puguin pensar en aquell moment.

- Els usos proactius també poden incloure cercles per a la presa de decisions i el consens. El consens i la presa de decisions col·lectiva pot sorgir a través de l'escolta respectuosa del punt de vista de cadascú.
- Els cercles es poden utilitzar per fer front a un conflicte específic o incident. Aquest procés és similar a una reunió restaurativa formal, però un cercle pot ser més apropiat en una situació en què moltes persones han estat danyades i hi ha moltes persones que són les responsables dels danys dins d'una comunitat en particular (per exemple, els cercles són utilitzats per algunes oficines de policies o escoles per resoldre els conflictes entre bandes rivals).
- Les principals característiques dels cercles són que cada participant per torn, en lloc de fer-ho després del conductor del procés, pot parlar i és escoltat sense ser interromput. Els cercles s'asseguren que cadascú té el mateix temps per estar en "l'aire", per tant no deixa que parlin només les veus de les persones que són més segures.
- Asseguts en cercle tothom pot tenir contacte visual amb la resta, ajudant a construir un sentit de confiança, seguretat i igualtat dins del grup.

El mateix document del RJC (2010), identifica les habilitats clau per a la pràctica restaurativa informal, que són les que segueixen:

1. Treballar amb les persones demostrant la capacitat de:
 - Utilitzar una sèrie de preguntes per tal que les persones reflexionin sobre el seu comportament i l'impacte del mateix en els altres.
 - Fomentar les aportacions de cadascú en relació amb com es van veure afectats pel comportament.
2. Col·laborar amb dues persones o petits grups sobre el terreny per resoldre incidents específics que han provocat un dany (trobades restauratives informals al passadís de l'escola o al carrer en l'entorn comunitari):
 - Utilitzar una sèrie de preguntes amb totes les persones presents per a que puguin reflexionar sobre seu comportament i el seu impacte en els altres. Això pot implicar l'execució d'un procés restauratiu informal, preguntant a les persones directament afectades per un incident: què va passar/què ha passat? qui va ser/ha estat afectat? què ens cal fer ara per reparar el dany?.
 - Fer una avaluació dels riscos en el mateix moment (lloc), mitjançant l'ús de les competències professionals existents per valorar si les persones involucrades en l'incident estan prou tranquil·les per parlar-se i escoltar-se amb respecte.
3. Treballar amb grups, facilitant els processos de cercle. Demostrar el coneixement i la comprensió dels diferents usos dels cercles esmentats anteriorment i demostrar l'habilitat de:
 - Facilitar cercles de diversos tipus utilitzant les habilitats bàsiques.
 - Establir un conjunt convingut de regles de joc amb els participants a l'inici del cercle.

- Donar a cadascú, per torn, la mateixa oportunitat de parlar (potser fent servir una *talking piece*).
- Donar a tothom el "dret a passar" i oferir oportunitats per participar quan els que han passat estiguin preparats per contribuir.
- Abordar el no compliment de les normes del cercle respectuosament, modelant valors restauratius que inclouen: el respecte mutu, encoratjar l'expressió d'emocions i desenvolupar l'empatia, l'ús de l'escolta activa no jutjadora, la resolució de problemes, i la col·laboració i cooperació amb el grup o comunitat, en lloc de donar solucions imposades per persones amb autoritat.

Degut a que les habilitats clau identificades per a processos informals se sumen a les assenyalades per a processos formals ens sembla interessant també tenir-les en compte:

1. Demostrar una comunicació eficaç i segura i habilitats personals, incloent:
 - la capacitat d'inspirar confiança,
 - la capacitat de motivar i animar,
 - l'escolta activa,
 - explicar perquè altres puguin entendre i comprovar que s'ha entès,
 - la capacitat de promoure el diàleg i permetre que els altres s'expressin,
 - tenir coneixement de la comunicació no verbal i ser capaç de llegir aquest llenguatge,
 - resumir i reflectir,
 - habilitats de comunicació cara a cara i via telefònica,
 - donar i rebre retroalimentació,
 - promocionar el diàleg de manera constructiva i positiva,
 - promocionar que els participants puguin prendre les seves pròpies decisions.
2. Crear un ambient segur per als participants, incloent:
 - la construcció i el manteniment del procés,
 - la confiança i seguretat de tots els participants,
 - no jutjar,
 - ser sensible a la diversitat i a la diferència,
 - demostrar la capacitat de manejar el conflicte i l'agressió mantenint la calma,
 - identificar els desequilibris de poder i actuar per a corregir-los,
 - romandre neutral i demostrar imparcialitat cap a tots els participants.
3. Tractar les persones amb justícia, sense discriminació per motius de gènere, edat, ètnia, capacitat/discapacitat, sexualitat, cultura, fe o delicte comès, en particular:
 - garantir la igualtat d'oportunitats per accedir al procés restauratiu,

- mostrar respecte per tots els participants, les seves opinions i punts de vista,
4. Recollir les decisions preses de manera precisa seguint les directrius marcades per les Agències/Administracions.
 5. Demostrar que pot gestionar el seu treball, incloent:
 - la planificació i l'avaluació del seu treball,
 - mostrar que s'està seguint un procés clar amb cada cas particular,
 - la resolució de problemes i la complexitat de manipulació.
 6. Mantenir la confidencialitat, d'acord amb els requisits de la llei.
 7. Demostrar consciència d'un mateix, incloent:
 - consciència dels propis prejudicis, i la capacitat de deixar-los de costat,
 - capacitat de reconèixer, en cada cas concret, els límits del propi coneixement i experiència,
 - reconèixer quan cal buscar ajuda.
 8. Demostrar les habilitats i la capacitat de treballar de manera efectiva amb els altres, incloent:
 - un altre professional, quan sigui necessari,
 - un company/a de feina, una altre membre de l'equip d'un determinat Servei.

La presa de decisions en relació amb els objectius del curs ve determinada pel fet que l'enfocament global és el més recomanat i per la importància de centrar la formació no només en els elements reactius del model, sinó també en els elements proactius i l'alfabetització emocional i relacional. Així doncs, per una banda, ens decantem pel model del TCNC amb els cinc temes clau i el temps de cercle, però, també, per la identificació de necessitats i la conducció de processos informals i formals, elements tractats també per l'IIRP.

Òbviament, desenvolupem una formació nova que es fonamenta en les propostes de les dues entitats, i molt especialment amb les obres dels seus respectius directors (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009, Costello, Wachtel i Wachtel, 2010; Hopkins, 2009, 2011, 2004; Wachtel, O'Connell i Wachtel, 2010). Volem destacar, també, que contem amb el suport i les aportacions de Vicenç Rul·lan (Rul·lan, 2011) que està impartint cursos de formació a Palma de Mallorca i comença a fer-ne difusió per tot l'Estat Espanyol en el moment en que nosaltres duem a terme aquesta recerca. Tanmateix, aquesta tasca formativa i de sensibilització no pressuposa la implementació de l'ER a l'escola.

Per concretar les competències a assolir en la formació tenim en compte les habilitats detallades pel RJC i adaptem les competències proposades per Boqué (2013) pel que fa a la persona mediadora.

Fruit del recorregut que ens ha permès endinsar-nos en l'ER, elaborem, finalment, un programa de formació adaptat al nostre context.

2.2.2 Disseny del curs de formació

En aquest apartat descrivim el curs que hem dissenyat i impartit amb l'objectiu de poder introduir l'ER als centres docents i valorar-ne la seva incidència.

Denominació de la formació:

L'enfocament restauratiu i les seves pràctiques per a la gestió de les relacions i el conflicte a l'aula i a l'escola.

Introducció:

El curs, eminentment pràctic, va adreçat als docents d'infantil, primària i secundària per a que puguin desenvolupar competències restauratives per a la gestió de les relacions i els conflictes. Es planteja l'abandonament del model punitiu per a la gestió dels conflictes i la convivència als centres a favor de l'enfocament restauratiu que inclou un canvi de posicionament respecte al conflicte i, molt especialment en la seva gestió. S'inclouen, per tant, les característiques i els elements clau necessaris per al desenvolupament de l'enfocament restauratiu de manera global als centres escolars.

Durada:

El curs té una durada de 20 h i s'estructura en sessions de 3 h. És un curs adaptable i flexible d'acord amb les especificitats i necessitats de cada centre i de cada grup. La formació total, de 15 a 20 hores inclou la formació en pràctiques restauratives formals; en canvi, la formació parcial, entre 8 i 10 h, no la inclou.

Objectius:

- Introduir els conceptes bàsics de l'ER a l'àmbit escolar.
- Capacitar els assistents per a la gestió restaurativa de les relacions i el conflicte a l'aula i a l'escola. Nivell proactiu i nivell reactiu.
- Introduir el Temps de Cercle com una metodologia d'aula per crear comunitat.
- Identificar els elements clau per al desplegament dels programes restauratius en els centres escolars.

Competències:

- Comprendre de manera detallada i fonamentada el concepte de justícia restaurativa, àmbits d'implementació, diferències entre justícia restaurativa i justícia retributiva.
- Conèixer el desenvolupament històric de la justícia restaurativa i de la seva transferència a l'àmbit escolar.
- Conèixer i identificar els elements clau per al desplegament de l'ER a l'àmbit escolar
- Identificar els valors i habilitats bàsiques de la justícia restaurativa.
- Distingir les pràctiques restauratives i les seves característiques.
- Identificar les diferències entre les pràctiques proactives i les reactives.
- Conèixer els 5 principis restauratius.

- Saber utilitzar les preguntes restauratives.
- Comprendre la metodologia de treball del facilitador/mediador: coneixement de la metodologia específica dels processos restauratius (proactius i reactius, formals i informals).
- Saber gestionar les emocions (empatia, reflectir), controlar i dirigir el procés.
- Identificar necessitats i interessos de les persones en conflicte.
- Identificar els elements inhibidors de la comunicació.
- Practicar la comunicació afectiva: assertivitat i escolta activa.
- Ser capaç de conduir el temps de cercle: maneig de la dinàmica del temps de cercle i de les seves fases en simulacions i pràctiques, fent ús dels coneixements adequats.
- Saber utilitzar les preguntes restauratives: coneixement de les preguntes restauratives i del seu ús, selecció, elecció i aplicació, en simulacions i pràctiques dels coneixements adequats.
- Ser capaç de conduir pràctiques restauratives informals i formals.
- Desenvolupar el perfil del facilitador: assimilació del rol de la persona facilitadora, presa de consciència de les pròpies qualitats i carències en relació amb les característiques del perfil del facilitador, identificació de avantatges i inconvenients de la cofacilitació.
- Dissenyar i elaborar un temps de cercle per a la seva implementació a l'aula.
- Ser capaç de transferir l'ER a l'àmbit escolar.

Continguts:

- Conceptes clau de l'ER.
- Orígens i desenvolupament, avaluacions i dades rellevants, elements clau (valors, habilitats i pràctiques), model iceberg, finestra de la disciplina social, els cinc principis bàsics, les preguntes restauratives.
- Identificació dels nivells proactiu i reactiu de l'ER.
- Creació de grup i comunitat. Temps de cercle. Preguntes restauratives per la gestió de les relacions.
- Processos restauratius informals (diàleg restauratiu, trobades restauratives de passadís, pati, aula, etc.).
- Processos restauratius formals (*conferences*, mediació i cercles).
- Habilitats: comunicació assertiva, empatia, escolta activa, elements inhibidors de la comunicació, identificació d'emocions i necessitats.
- Implementació i sostenibilitat de l'ER als centres.

Metodologia:

- Introducció teòrica de cada contingut

- Metodologia socioafectiva
- Treball cooperatiu
- Debat i intercanvi d'experiències
- Role-playing
- Suport audiovisual
 - "The Whole Restorative Approach" (TCNC, 2010). Sobre la implementació de l'ER global a l'àmbit escolar.
 - "Burning Bridges". (IIRP, s.d.). Sobre una conferència realitzada en l'àmbit de la justícia juvenil, editat pel mateix IIRP.
 - "Pràctiques restauratives per escoles, famílies i comunitats". Institut per a la Convivència i Èxit Escolar. Govern de les Illes Balears. (2013). Proyecto Comenius Regio de Prácticas Restaurativas entre Palma de Mallorca (España) y Hull (Gran Bretaña).

2.2.3 Formació de docents

La formació es du a terme en el marc de l'Escola d'estiu de l'Institut de Ciències de l'Educació (en endavant, ICE) de la Universitat de Barcelona (en endavant, UB), en un centre públic d'infantil i primària i en un centre concertat privat de secundària. Pretenem, un cop impartits aquests tres cursos, veure quin efecte té la formació en ER en la pràctica quotidiana dels docents, fet que valorarem en l'Estudi III d'aquesta recerca. Així que, com veurem, els mestres que reben la formació són els que després configuraran la mostra de l'Estudi III.

Cas 1:

El curs es s'imparteix a l'escola d'estiu de l'ICE de la UB durant el mes de juliol de 2014. Els assistents són: 8 docents d'escola pública, 1 docent d'escola privada-concertada, 1 docent substituït pendent d'assignació de centre. Total: 10 docents.

La distribució dels docents, atenent a la ubicació del centre és la següent: 5 docents de centres de les comarques de Barcelona, 1 del Baix Camp, 1 del Vallès Occidental i 3 docents en mobilitat per ser substituïts.

El títol de la formació és: "L'ER i les seves pràctiques per a la gestió de les relacions i el conflicte a l'aula i a l'escola". Consta de 20 hores presencials i 10 hores de tutoria i treball personal. El curs es distribueix en 5 sessions de 4 hores cadascuna. En l'aula ens podem posar tots en cercle de manera fàcil i treballem així totes les sessions.

Cas 2:

Escola privada-concertada religiosa, situada en un municipi de la província de Tarragona, d'uns 100.000 habitants. El curs s'imparteix a demanda de l'escola. Participen en la formació 13 docents, tots de secundària, un d'ells és el cap d'estudis.

El curs, amb el mateix contingut i títol que en el Cas 1, es du a terme durant els mesos de setembre, octubre i novembre de 2014, en 5 sessions de 3 hores cadascuna, per tant en

aquesta ocasió la formació és de 15 h. En l'aula no ens podem posar en cercle perquè les aules tenen pupitres amb cadires fixes, així que, com podem, situem els pupitres, que són dobles, fent un semicercle.

Cas 3:

Escola pública d'infantil i primària pertanyent a un municipi de la província de Barcelona d'uns 200.000 habitants. La formació s'efectua a demanda de l'escola, la direcció hi està implicada i participa en la formació. Reben el curs 12 docents d'infantil i primària.

La formació, amb el mateix títol, es fa a l'escola durant el mes de gener, en tres sessions de 3 hores, per tant és el curs més curt (9h). Aquí només es treballa el nivell proactiu del model (temps de cercle i preguntes restauratives) i els processos restauratius informals (trobadres restauratives informals aula, passadís i pati). En l'aula ens podem posar tots en cercle de manera fàcil i treballem així totes les sessions.

En la taula 15 es poden veure en detall les diferències de cada cas i dels programes implementats en cada un d'ells.

	Programa	Cas 1	Cas 2	Cas 3
Títol	L'ER i les seves pràctiques per a la gestió de les relacions i el conflicte a l'aula i a l'escola.	X	X	X
Descripció i objectius	Introduir els conceptes bàsics de l'ER a l'àmbit escolar.	X	X	X
	Capacitar els assistents per a la gestió restaurativa de les relacions a l'aula i a l'escola. Nivell proactiu i reactiu.	X	X	X
	Introduir el Temps de Cercle com una metodologia d'aula per crear comunitat.	X	X	X
	Identificar els elements clau per al desplegament dels programes restauratius en els centres escolars.	X	X	X
Competències	Ser capaç de conduir el temps de cercle.	X	X	X
	Saber utilitzar les preguntes restauratives.	X	X	X
	Ser capaç de conduir pràctiques restauratives informals.	X	X	X
	Ser capaç de conduir pràctiques restauratives formals: <i>conferències</i> i cercles.	X	X	
	Conèixer i identificar els elements clau per al desplegament de l'ER a l'àmbit escolar.	X	X	X
	Desenvolupar el perfil del facilitador.	X	X	X
	Ser capaç de transferir l'ER a l'àmbit escolar.	X	X	X

Taula 15. Diferències de la formació implementada en cada cas

	Programa	Cas 1	Cas 2	Cas 3
Continguts	Conceptes clau de l'ER. Orígens i desenvolupament, avaluacions i dades rellevants, elements clau (valors, habilitats i pràctiques), model iceberg, finestra de la disciplina social, els cinc principis bàsics, les preguntes restauratives.	X	X	X
	Identificació dels nivells proactiu i reactiu de l'ER.	X	X	X
	Nivell proactiu: processos restauratius informals: diàleg restauratiu i temps de cercle.	X	X	X
	Nivell reactiu: processos restauratius informals (ús de les preguntes restauratives per a la gestió del conflicte, trobades restauratives de passadís, pati, aula, etc.).	X	X	X
	Nivell reactiu: processos restauratius formals (<i>conferences</i> , mediació i cercles).	X	X	
	Habilitats: comunicació assertiva, empatia, escolta activa, elements inhibidors de la comunicació, identificació d'emocions i necessitats.	X	X	X
Metodologia	Introducció teòrica de cada contingut. Metodologia socioafectiva. Treball cooperatiu. Suport audiovisual. Debat i intercanvi d'experiències. Role-playing.	X	X	X
Material audiovisual utilitzat	Vídeo "Transforming Conflict" (TCNC).	X	X	X
	Vídeo "Burning Bridges" (IIRP).	X		
	Vídeo "Pràctiques restauratives per escoles, famílies i comunitats". (Institut per a la Convivència i Èxit Escolar. Govern de les Illes Balears, 2013).	X		
Material lliurat	Preguntes restauratives.	X	X	X
	Guió d'una trobada restaurativa formal.	X	X	
Tasques a l'aula	Disseny d'un Temps de Cercle.	X		
	Banc de dades de dinàmiques per al Temps de cercle i adaptació per nivells educatius.	X		
Tasques a distància	Disseny per a la implementació de l'ER al Centre.	X		

Taula 15. Diferències de la formació implementada en cada cas (cont.)

Anomenem al programa del curs impartit en el Cas 1 i 2 programa complet, ja que inclou el coneixement de les pràctiques restauratives formals i implica un mínim de 15 h de formació, i el programa impartit en el Cas 3 l'anomenem programa parcial, perquè no inclou les pràctiques restauratives formals.

Val a dir que, com es veu en la taula anterior, el programa complet pot incloure l'elaboració a l'aula de tasques concretes a fer, així com feina a distància, tot depèn del nombre d'hores amb les que es concreta la formació i la demanda de cada centre.

Finalment, en la taula següent (taula 16) presentem les dades de l'organització de la formació impartida en cada cas.

	LLOC DE REALITZACIÓ	DATES	Núm. DOCENTS	NIVELLS EDUCATIUS	HORES FORMACIÓ	Núm. DE SESSIONS	PROGRAMA
CAS 1	Universitat de Barcelona	Juliol 2014	10	EI-EP-ES-B	20	4	Complet
CAS 2	Centre	Setembre-novembre 2014	13	ES	15	5	Complet
CAS 3	Centre	Gener 2015	12	EI-EP	9	3	Parcial

Taula 16. Síntesi de l'organització de la formació implementada en cada cas

2.3 Fase 2. Aproximació de l'enfocament restauratiu a l'escola catalana.

La fase de la recerca en la que ara ens endinsem se centra en l'anàlisi i transferència de la formació que hem dut a terme a Catalunya.

Les escoles i els docents tenen, avui en dia, necessitat de trobar estratègies noves per a fer front a les relacions i els conflictes en l'àmbit escolar. En aquest sentit ja hem anat veient com les respostes tradicionals, fonamentades en el vell paradigma punitiu són, actualment, obsoletes i no serveixen per a la nova escola del segle XXI que busca reinventar-se. Hem vist, també, la necessitat d'humanització de l'escola apuntada per la UNESCO (2015), especialment, ara, en un món tecnològic. Ambdues necessitats són presents en els participants en la nostra formació, docents que busquen respostes a mancances, dubtes i interrogants directament vinculats amb el seu quefer diari. No és d'estranyar, doncs, que els cursos sobre ER que hem impartit hagin estat sol·licitats per les escoles i pels propis mestres.

La implementació de l'ER, com s'ha fet palès en l'Estudi I, pot ser un element clau per a la promoció d'una escola més justa i més humana. És en aquesta fase de la recerca (Estudi III) on podrem veure com responen els docents a aquesta nova proposta i valorar, posteriorment, els

nivells de transferència i ús de l'ER després de la formació i si, a més a més, s'acompanyen d'un canvi de mentalitat retributiu a una mentalitat restaurativa.

Som plenament conscients, a l'hora d'emprendre aquesta fase de l'estudi, de les limitacions que assumim. Ens referim, en primer lloc, a la mida de la mostra i, en segon lloc, al poc temps transcorregut entre l'inici de la formació i la valoració de la seva transferència. Ha de quedar clar, doncs, que no pretenem que els resultats de l'Estudi III puguin ser generalitzables, precisament per aquest motiu els anomenem "casos". No obstant això, sí que creiem que, en el nostre país, els nostres esforços poden ajudar a obrir les portes a la implementació de l'ER en l'àmbit educatiu i, en la mesura, que les conclusions d'aquesta investigació afegeixin coneixement i aportin rigor al paradigma de la justícia restaurativa, haurem contribuït a l'impuls i al naixement d'una escola més justa i, per tant, més humana. Així, doncs, és la nostra intenció seguir aprofundint en aquesta darrera part de la recerca en estudis futurs i, esperem, no gaire llunyans.

2.3.1 Estudi III. Valoració de la transferència i canvi de mentalitat.

L'Estudi III, com ja hem dit, respon a la segona pregunta de la recerca que busca valorar la incidència de la formació i les pràctiques restauratives en l'evolució de la mentalitat retributiva a la mentalitat restaurativa del docents que hi han participat i sobre la transferibilitat de la formació a l'aula i a l'escola.

Val a remarcar que en el moment en que s'imparteixen els cursos i s'avaluen els canvis soferts en els docents, a Catalunya i a l'Estat Espanyol, tan sols ens consta la incipient introducció de les pràctiques restauratives a la Comunitat Balear a través d'un projecte europeu (Institut per la convivència i èxit escolar, 2011; Pomar i Vecina, 2013), el tractament puntual de les pràctiques restauratives en la formació inicial de docents (Pomar, 2013) i de la mà de Vicenç Rul-lan, autor del treball inèdit que porta per títol "Justicia y prácticas restaurativas. Los Círculos restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos" (Rul-lan, 2011), tot en el si de la Comunitat Balear.

En conseqüència, els docents que, com veurem, configuren la mostra del nostre estudi, malgrat ser força minsa, es correspon amb tota la població de docents formats en JR en l'àmbit escolar a Catalunya fins el mes de gener de 2015. Un mostra reduïda amb la qual no es pretén, insistim, fer cap tipus de generalització però sí que ens permet efectuar una primera anàlisi i obrir la possibilitat d'endegar recerques més àmplies en un futur.

2.3.1.1 Disseny metodològic

És cert que en els cursos de formació continuada del professorat, normalment, es respon una enquesta de satisfacció i que, últimament, es té en compte la transferència. No obstant les enquestes no avaluen l'empremta i l'efecte de la formació sobre el mateix docent. Tenint en compte que el que ens interessa avaluar en aquesta segona fase de la recerca busca, justament, valorar l'impacte del curs en la pràctica diària del docent i també en l'evolució de la mentalitat retributiva envers la restaurativa, hem optat per un model d'avaluació diferida. L'avaluació diferida és la que ens dóna l'oportunitat de verificar la incidència de la formació en

els destinataris i en els seus contextos educatius. A més a més, tal i com diuen Tejada et al. (2008) i Boqué i García-Raga (2010), l'avaluació de l'impacte de la formació, encara deficitària, és el que les organitzacions consideren més important i necessari.

De les dimensions que, segons Biencinto i Carballo (2004) expliquen l'impacte de la formació —satisfacció, valor afegit, millora de l'estatus professional, i millora organitzacional—, la que ens interessa avaluar específicament en la present recerca és la que fa referència al valor afegit, que inclou l'increment de coneixements i la seva posterior transferència al lloc de treball, així com també l'impacte organitzacional, és a dir, si s'ha generat algun canvi també en l'escola pel que fa a la convivència.

La mostra escollida ve definida per les següents variables: formació rebuda (hores i programa), característiques de la formació continuada (de centre o externa), titularitat del centre i tipus de centre per nivells educatius. En aquest estudi hem optat per tractar la mostra de dues maneres: per una banda, com un tot, és a dir, analitzem les dades obtingudes en el conjunt format per 35 docents; però, per altra banda, analitzem també les dades de cada un dels grups diferenciats en base a les variables comentades, és per això que parlarem de Cas 1, Cas 2 i Cas 3. Convé clarificar, no obstant, que no és la nostra intenció processar les dades com si es tractés d'un estudi de casos múltiple, ja que no s'han treballat els casos amb tota la profunditat que un estudi d'aquest tipus requereix (Sarabiego, Massot i Dorio, 2004), degut a limitacions temporals i de la mida de la mostra, tot i que no descartem que en un futur, i amb un estudi més intensiu i longitudinal de cada un dels casos identificats que es pugui dur a terme un estudi en profunditat de cadascun.

Les dades s'han obtingut mitjançant dos qüestionaris, el qüestionari pre formació (en endavant, QPRE), i el qüestionari post formació (en endavant, QPOST) elaborats *ad hoc* per a aquesta recerca i validats per experts en formació de formadors abans d'administrar-los. L'anàlisi de les dades se circumscriu a la categorització i descripció dels resultats i els resultats que se n'obtenen tenen valor per la mostra estudiada.

FASE 2. Aproximació de l'enfocament restauratiu a l'escola catalana

PREGUNTES	Quina transferència es fa de la formació en JR a l'aula i al centre? Com incideix la formació en JR en l'evolució d'una mentalitat retributiva cap a una mentalitat restaurativa en els docents?
ESTUDIS	ESTUDI III Qüestionaris pre i post formació
OBJECTIUS	Valorar la incidència de la formació en l'entorn professional i en el canvi de mentalitat pel que fa a la gestió de les relacions i el conflicte dels docents
MÈTODE	Avaluació diferida de la incidència de la formació en tres casos.
MOSTRA	Cas 1: 10 docents de procedència diversa (Escola d'estiu-ICE UB) Cas 2: 13 docents d'escola concertada-privada d'infantil, primària, secundària i batxillerat (Reus) Cas 3: 12 docents d'escola pública d'infantil i primària (Sabadell)
INSTRUMENTS	Qüestionari ad-hoc pre formació (instrument 3, QPRE) Qüestionari ad-hoc post formació (instrument 4, QPOST)

Taula 17. Síntesi del disseny metodològic Estudi III

2.3.1.2 Mostra

La mostra ve determinada per la formació impartida, per tant és una mostra no probabilística i intencional. Conformen la mostra un total 35 docents d'infantil, primària, secundària i batxillerat de centres públics i privats concertats de Catalunya. Encara que ja s'ha dit, val a remarcar que aquesta mostra és coincident amb el total de la població formada en ER aplicat a l'àmbit escolar a Catalunya en el moment de dur a terme aquesta investigació.

A l'hora d'estudiar el canvi experimentat pels docents i el nivell de transferència de l'ER a l'escola, també prendrem en consideració el tipus de formació continuada (formació de claustre i efectuada a l'escola o formació oberta i externa a l'escola) i la titularitat del centre.

Finalment, optem per tres grups de mestres que, com ja hem dit, anomenem Casos. El primer (Cas 1), consisteix en un curs de formació oberta a docents de totes les etapes i de diferents centres emmarcat en l'escola d'estiu de l'ICE de la UB. El segon (Cas 2), sota el format de formació en el centre, s'imparteix en una escola privada-concertada que abasta totes les etapes educatives, però la formació es dirigeix únicament als docents de secundària i, finalment, un tercer cas (Cas 3), també de formació de centre, però d'escola pública on es cursen les etapes d'infantil i primària. Convé ressaltar, que una altra variable que afecta a cada grup és el nombre d'hores de la formació rebuda, com es pot veure a la taula 18.

Degut a què una de les condicions identificades per a l'èxit de la implementació de l'enfocament restauratiu en la Fase 1 de la recerca ha estat la implicació de la direcció del centre en el projecte, l'hem tingut en compte en els casos. Així, en el Cas 1, no hi ha cap implicació de les direccions dels centres, pel fet de la diversitat en la provenença dels participants al curs; en el Cas 2, la demanda sorgeix precisament de la direcció i l'equip directiu i en la formació hi participa la cap d'estudis; i en el Cas 3 la demanda és de tot el claustre i tot l'equip directiu participa en la formació.

En la taula següent (taula 18) es pot veure la distribució dels docents en cada cas en funció del nivell educatiu, així com la suma total de docents per Cas (especifiquem el nivell de docència amb les següents abreviatures: docent d'infantil, DI, docent de primària, DP, docent d'infantil i primària, DIP, docent de secundària, DS, docent de secundària i batxillerat, DSB)¹².

CODI/NIVELL	DI	DP	DIP	DS	DSB	Total	%	Hores de formació	Implicació de la direcció
CAS 1		2		7	1	10	29%	20	No
CAS 2				13		13	37%	15	Cap d'estudis
CAS 3	5	5	2			12	34%	9	Sí
Total						35			

Taula 18. Número de docents, nivells educatius en cada cas i implicació de la direcció.

¹² El fet que s'identifiquin docents de batxillerat és perquè els docents de secundària combinen docència en els dos nivells educatius.

2.3.1.3 Instruments

Per a la recollida de dades hem elaborat dos qüestionaris *ad hoc* que han estat validats per experts en formació de formadors. El QPRE, que passem abans de la formació, té tres objectius: el primer, copsar interessos i motivacions pel que fa al taller o curs. El segon, identificar les percepcions dels docents pel que fa: al conflicte, la gestió del conflicte, la relació i el rol del alumnes en relació al conflicte. En tercer lloc, inclou una adaptació del qüestionari utilitzat en la recerca feta a Escòcia per Kane et al. (2007). El QPOST, que passem després de la formació, té l'objectiu d'avaluar la transferència dels coneixements i el canvi de mentalitat sofert pels docents i, alhora, conté el mateix qüestionari adaptat de Kane et al. (2007) per avaluar els canvis pre i post formació.

Característiques dels qüestionaris QPRE i QPOST

El QPRE es divideix en 6 blocs i conté un total de 44 ítems¹³, el QPOST consta de 4 blocs i 45 ítems (podeu consultar els qüestionaris a l'*Annex III*).

Malgrat podria semblar aconsellable reduir el nombre d'ítems dels qüestionaris, hem volgut, en aquest cas, mantenir-los per tal de poder obtenir més informació sobre el nostre objecte d'estudi. Probablement en futures recerques i amb una mostra més àmplia, ja sigui possible acotar una mica més els ítems que constitueixen aquests instruments.

En les taules que presentem a continuació detallem la descripció i els objectius de cada una de les blocs, així com el tipus d'ítems utilitzats per a cada qüestionari.

QPRE. Descripció i objectius de cadascun dels blocs			
Dimensió	Núm. ítems	Tipus de pregunta	Descripció i objectius
1. Perfil	8	Tancada amb opcions de llista, excepte l'ítem (g) que fa referència a les assignatures impartides.	Obtenir el perfil dels responents i dels centres on treballen.
2. Interès/motivació/necessitats	5	Oberta, excepte l'ítem (2.5) que inclou una pregunta tancada.	Identificar les motivacions per inscriure's en el curs i les necessitats que com a docents identifiquen a l'hora de gestionar els conflictes.

Taula 19. QPRE. Descripció i objectius de cadascun dels blocs

¹³ El qüestionari original consta de 7 blocs, però una de les dimensions, en concret, la que fa referència al clima de convivència s'elimina després de la primera passació a causa del temps de resposta, així que aquesta dimensió no s'ha tingut en compte, per tant, les dades que exposem únicament fan referència a les sis dimensions comentades.

QPRE. Descripció i objectius de cadascun dels blocs

3. Percepció del conflicte	4	Oberta ,excepte (3.4) què és tipus Likert de 4 opcions.	Identificar quina percepció tenen els docents dels conflictes.
4. Gestió dels conflictes	9	Ítems (4.1) a (4.3) pregunta oberta, i de la (4.4) a la (4.9) tancada, escala Likert.	Identificar com els docents gestionen els conflictes en general i què opinen de les sancions i les opcions més dialogades per a la resolució dels mateixos.
5. Relació i rol alumnes	4	Tancada, escala Likert de 4 opcions.	Identificar com perceben els docents la seva relació amb els alumnes i la relació dels alumnes entre ells i, també, si creuen que els alumnes es responsabilitzen de les seves conductes i si tenen capacitat per resoldre els conflictes que se'ls apareixen.
6. Percepcions generals	14	Escala Likert de 4 opcions. Aquest bloc és una adaptació del qüestionari passat per Kane, et al (2007).	Recollir, per una banda, les percepcions del docents en relació amb la seva escola pel que fa a: el desenvolupament del potencial acadèmic, el reconeixement dels èxits dels alumnes, ràtio d'expulsions, absentisme, ús del càstig, valoració de les relacions amb les famílies i l'entorn. D'altra banda, recollir les percepcions dels docents sobre coneixement de les pràctiques restauratives i el seu ús, abans de fer el curs.

Taula 19. QPRE. Descripció i objectius de cadascun dels blocs (cont.)

Tal i com es veu en la taula 19, les dimensions que contempen en el QPRE són: perfil, interès, motivació i necessitats, percepció del conflicte, gestió del conflicte, relacions i rol dels alumnes, i percepcions en general pel que fa a l'escola i a un mateix en relació amb la gestió de la convivència.

QPOST. Descripció i objectius de cadascun dels blocs

Dimensió	Núm. Ítems	Tipus de pregunta	Descripció i objectius
1. Perfil	8	Tancada amb opcions de llista, excepte l'ítem (g) que fa referència a les assignatures impartides.	Concretar el perfil dels responents i dels centres on treballen.

Taula 20. QPOST. Descripció i objectius de cadascun dels blocs

QPOST. Descripció i objectius de cadascun dels blocs

2. Transferència, satisfacció i canvis	16	De l'ítem (2.1) al (2.7) pregunta oberta. A partir de l'ítem (2.8) pregunta tancada d'escala Likert	Valorar la transferibilitat i l'ús de les pràctiques treballades al curs de formació, així com el nivell de satisfacció.
3. Percepcions generals	14	Pregunta tancada d'escala Likert. Rèplica del Bloc 7 del QPRE i adaptat de Kane et al. (20017).	Recollir, per una banda, les percepcions del docents en relació amb la seva escola pel que fa a: el desenvolupament del potencial acadèmic, el reconeixement dels èxits dels alumnes, ràtio d'expulsions, absentisme, ús del càstig, valoració de les relacions amb les famílies i l'entorn. D'altra banda, recollir les percepcions dels docents sobre coneixement de les pràctiques restauratives i el seu ús, després de fer el curs.
4. Implementació i desenvolupament de l'ER	7	Ítems 4.1 i 4.2 són preguntes obertes. La resta d'ítems del bloc són preguntes tancades d'escala Likert.	Identificar les estratègies de l'escola pel que fa a la gestió dels conflictes i les dificultats i interès en implementar l'ER a l'escola on treballen.

Taula 20. QPOST. Descripció i objectius de cadascun dels blocs (cont.)

Tal i com es veu a la taula 20 les dimensions del QPOST són: perfil, transferència, satisfacció i canvis, percepcions generals, implementació i desenvolupament de l'ER.

2.3.1.4 Procediment

El QPRE s'administra en format paper a l'inici de la primera sessió de la formació. En aquesta sessió, abans d'explicar els objectius del curs, s'explica als assistents el motiu del qüestionari i de la recerca que s'està duent a terme i se'ls sol·licita la seva participació voluntària, també se'ls informa que al final del curs escolar 2014-2015 rebran un correu electrònic amb un segon qüestionari per valorar aspectes de la formació i de la transferència dels continguts treballats a l'aula. Tots els assistents als cursos responen al QPRE, un total de 35: 10 del Cas 1, 13 del Cas 2, i 12 del Cas 3 (taula 21).

El QPOST s'envia per correu electrònic (08.06.15), després de rebre la resposta inicial d'un 40% de la mostra s'envia un recordatori (15.06.15), finalment tanquem la recollida de qüestionaris el 25 de juny, amb un 60% de responents sobre la mostra inicial.

En la taula següent indiquem les diferències entre els casos:

	Calendari passació QPRE	Calendari passació QPOST	Núm. hores docència	Lloc on s'imparteix el curs	Grup
Cas 1	Juliol 2014	Juliol 2015	20	Aula d'Universitat. És fàcil posar-nos en cercle	Heterogeni, majoria secundària
Cas 2	Octubre 2014	Juliol 2015	15	Aula escola. És molt complicat poder posar-nos en cercle.	Secundària, claustre d'una escola privada-concertada religiosa. Participa el cap d'estudis.
Cas 3	Gener 2015	Juliol 2015	9	Aula escola. És fàcil posar-nos en cercle.	Infantil i primària. Tots membres de l'equip. Participa la direcció.

Taula 21. Diferències de procediment per cas

2.3.1.5 Resultats

Detallem aquí les respostes als qüestionaris, ho fem primer en relació al QPRE i, acte seguit, presentem els resultats del QPOST, mostrant les dades obtingudes en els tres casos, excepte pel que fa a aquells dimensions on trobem interessant detallar la comparativa entre el QPRE i el QPOST. En conseqüència, organitzem la secció de la següent manera:

1. Presentació de les respostes del QPRE, dimensions: 1, 2, 3, 4, 5.
2. Presentació de les respostes del QPOST dimensions: 1, 2 i 4.
3. Presentació dels canvis que es detecten en les respostes del QPRE, dimensió 6, i QPOST, dimensió 3. Els ítems d'ambdues dimensions són els mateixos i són una adaptació del qüestionari de Kane, et al (2007).

Val a recordar que el QPRE el respon tota la mostra de cada cas, en canvi el QPOST té una pèrdua d'un 40% de respostes, tal i com fem explícit en la següent taula, dels casos 2 i 3 perdem pràcticament un 50% de les respostes, en canvi, la merma en el cas 3 no arriba al 30%.

	QPRE (n)	QPOST (n)	Percentatges
CAS1	10	5	50%
CAS2	13	7	54%
CAS3	12	9	75%
	35	21	60%

Taula 22. Nombre de responents i percentatges per cas i qüestionari

D'altra banda, val a dir que degut a l'extensió dels qüestionaris, les dades de resposta a un ítem tancat o d'escala Likert les presentem amb taules i gràfics, però, les dades que es deriven de respostes obertes es mostren en el mateix text. És important tenir en compte, doncs, que en aquests ítems les respostes podem sumar més del 100% perquè els docents poden respondre més d'una opció.

En últim lloc, convé recalcar que no farem una anàlisi comparativa segons el gènere, l'edat o el nivell educatiu dels docents, aquestes variables queden pendent doncs, per a una recerca més extensa on aquestes dades puguin prendre major significació.

En aquest estudi, degut a que l'objectiu, tal i com ja hem comentat, és veure la incidència del curs de formació en pràctiques restauratives en els docents, pel que fa al canvi de mentalitat i a la seva transferibilitat, treballem les dades de manera descriptiva, només comparant les dades per casos, que hem comentat vénen determinats pel perfil de cada grup i el tipus de formació rebuda. Recordem, doncs, que el Cas 1 i el Cas 2 han rebut una formació completa, incloent les trobades restauratives, però que el Cas 3 va rebre una formació parcial. En el Cas 1 el curs és obert a docents de diferents centres escolars tant de primària com secundària. En el Cas 2, el curs és tancat pels docents d'un centre privat concertat d'educació secundària, i el en Cas 3 el taller també és tancat per a un centre d'infantil i primària. Per tant, seran aquestes les variables que tindrem en compte a l'hora de fer les comparacions. Quant a les característiques específiques del perfil dels docents de cada un dels casos, queda recollida en l'ítem 1 d'ambdós qüestionaris (QPRE i QPOST).

2.3.1.5.1 Presentació dels resultats del QPRE

Dimensió 1. Dades de perfil

Cas 1 (n=10)

Un 80% són dones, majoritàriament entre 31 i 50 anys (un 40% de 41 a 50 i un 30% de 31 a 40), i un 80% fa més de 6 anys que treballa en l'àmbit escolar (un 40%, 16 anys o més). Un 80% treballa en un centre públic, només hi ha una persona que treballa en un centre privat-concertat i una altra que és docent substituït en espera d'assignació de centre. Són tots professors de la província de Barcelona (Barcelona ciutat, Badalona, Palau Solità i Plegamans, Sabadell) i un de la província de Lleida (Mollerussa). Hi ha set professors d'educació secundària, dos d'educació primària i un professor de secundària i batxillerat. N'hi ha de l'àrea de llengües i ciències, però ens sembla important destacar que n'hi ha tres que són professors de reforç, educació especial i psicopedagogs. Sis docents són tutors.

En síntesi, el grup està compost per professors d'escola pública, majoritàriament de secundària (només dos són de primària), predominen les dones entre 31 i 50 anys i fa més de 6 anys que treballen en l'àmbit escolar, preferentment de la província de Barcelona.

Cas 2 (n=13)

Un 62% dels responents són homes, majoritàriament entre 41 i 60 anys (69%), un 54% de 41 a 50, i un 15% de 51 a 60 anys. Un 70% fa més de 6 anys que treballa en l'àmbit escolar (un 54% 16 anys o més). Tots exerceixen en una escola privada-concertada religiosa, són professors de secundària i formen part del mateix claustre. El centre està ubicat a la província de Tarragona, en un municipi d'uns 100.000 habitants. Són professors de diverses àrees (cinc de l'àrea de llengua, un de socials, dos de ciències, dos d'educació artística i tecnologia, un d'educació física, un de religió). Hi ha sis tutors i un cap d'estudis, la resta no té cap càrrec.

En síntesi, definim el grup com a professorat de secundària d'escola privada-concertada religiosa, amb predomini d'homes, majors de 41 anys, amb més de 16 anys d'experiència i de la província de Tarragona.

Cas 3 (n=12)

Un 83% són dones, majoritàriament entre 41 i 60 anys (un 50% de 51 a 60 anys i un 33% entre 41 i 50 anys). Només hi ha dos professors de menys de 40 anys. Un 75% fa més de 16 anys que

treballa en l'àmbit escolar. Tots pertanyen a un centre públic d'infantil i primària d'un municipi de la província de Barcelona, d'uns 200.000 habitants. Integren el grup, cinc docents d'infantil, cinc de primària i dos d'infantil i primària. Només hi ha un docent especialista (música), hi ha 6 tutors i, en aquest cas, un director i la persona responsable de secretaria.

En síntesi, definim el grup com a professorat d'infantil i primària d'escola pública amb majoria de dones, majors de 41 anys, amb més de 16 anys d'experiència de la província de Barcelona.

Dimensió 2. Interès, motivació, necessitats

En general, la majoria de les respostes dels docents mostren un interès en millorar les respostes al conflicte, la pràctica docent i l'escola (60%). Un 18% tenen un interès específic en ampliar coneixements sobre mediació i ER i només un 8% tenen un interès general en relació amb la convivència i el clima. D'altra banda, hi ha un 22% de docents que estan interessats en temàtiques més concretes: eines i recursos per treballar amb els alumnes que tenen un trastorn de conducta, millorar les tutories, acompanyar els nens en el seu desenvolupament, millorar les relacions i la gestió d'emocions.

Sí analitzem les dades per cas, destaca l'opció millorar les respostes al conflicte (Cas 1, 40%, Cas 2, 38% i Cas 3, 25%). El Cas 1 (30%) i el Cas 2 (23%) mostren interès en adquirir i ampliar coneixements sobre mediació i l'ER, però val remarcar que cap mestre del Cas 3 ho especifica d'aquesta manera, aspecte que compensa amb un interès en temàtiques més concretes, especialment la gestió de les emocions (33%).

Les temàtiques que els docents voldrien tractar en el curs es corresponen amb els interessos mostrats. En primer lloc, estratègies de gestió i resolució de conflictes (40%), en segon lloc, estratègies per donar resposta a situacions específiques (26%), situacions que fan referència al (*bullying*, diversitat, alumnes desmotivats, conductes "rars", conflictes amb adolescents i amb les famílies, tots escollits en un 3 o 5%). En tercer lloc, els docents volen tractar específicament com implementar la mediació i l'ER (11%). Com ja hem destacat, excel·leix l'interès del Cas 3 en la gestió de les emocions (33%), a diferència dels altres dos casos que no en fan cap referència.

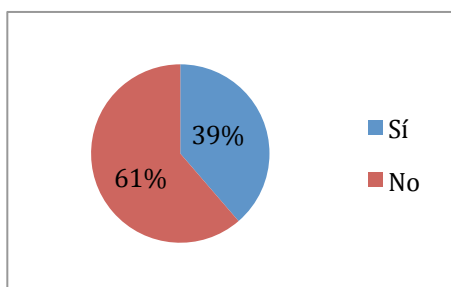
Respecte als encerts que els docents perceben que tenen pel que fa a la gestió del conflicte, els més assenyalats són: saber escoltar (37%), empatitzar i saber comprendre (36%). Els segueixen tenir paciència, serenitat i calma (15%) i no jutjar, actuar objectivament i ser just (11%), tenir experiència (8%), fer reflexionar els alumnes (6%), intervenir en el moment (6%).

Degut a la dispersió en les respostes, trobem molts encerts identificats només per un (3%) dels docents: fer que els alumnes participin del procés i de les solucions, acceptar les emocions, donar confiança, donar solucions, fer un seguiment, no anticipar, no tolerar l'agressió física, ser coherent, ser discret, ser flexible, ser noble, tenir intuïció, sang freda, utilitzar la mediació i viure el conflicte com una oportunitat de treball.

Quant a les mancances, també s'identifica molta variabilitat en les respostes. Un 9% dels docents fan referència a la manca de temps i recursos, entre un 5 i 7% a la falta d'una línia de centre clara a seguir, falta d'autoritat i paciència. I un seguit d'opcions amb una freqüència del 3%: tenir el recolzament dels pares i saber com enfocar els problemes amb ells, formació, saber com actuar en situacions que es repeteixen, saber com actuar quan un nen es nega a complir un càstig, trobar solucions satisfactòries per a les dues parts d'un conflicte, donar

eines als alumnes perquè gestionin els conflictes entre ells, falta de pràctica i seguretat. Degut a la dispersió en les respostes no trobem cap diferència significativa entre els tres casos.

La majoria de docents no tenen formació prèvia en gestió de conflictes (gràfic 2), ara bé, si ens fixem en cada cas per separat, cal notar que en el Cas 1 la majoria de docents sí tenen formació prèvia (taula 23).



	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)
Sí	60%	23%	33%
No	40%	77%	67%

Taula 23. Formació prèvia dels docents en gestió de conflictes

Gràfic 2. Formació prèvia en gestió de conflictes, tots els casos

Del 39% dels docents que tenen formació, un 30% fan referència a cursos de mediació, un 19% a altres cursos: pedagogia sistèmica, habilitats socials, diversitat i conflictes. Un 11% fa referència al màster de secundària i un 6% a un màster i un postgrau en gestió de conflictes i mediació.

Dimensió 3. Percepció dels conflictes

Identifiquem tres grans grups de conflictes a partir de les respostes: conflictes relacionals, conflictes per falta d'habilitats i hàbits i conflictes per problemes de disciplina o comportament. La majoria de conflictes assenyalats pels docents són de tipus relacional (93%), els segueixen els conflictes que tenen a veure amb la falta d'habilitats i hàbits (31%), i en últim lloc, els conflictes deguts a problemes de comportament o disciplina (31%).

En el grup dels conflictes relacionals, els docents descriuen les següents tipologies: baralles, agressions i discussions (24%), *bullying* (17%), lideratge negatiu (16%) i burles i poca tolerància a la diferència (12%). Dels conflictes deguts a la falta d'habilitats, competències i hàbits es detallen: la falta d'escolta (7%) o la falta d'habilitat socials (7%), i pel que fa als problemes de comportament o disciplina es descriuen: la falta de respecte (12%), la desobediència (6%), les conductes disruptives (3%) o l'ús inadequat de les noves tecnologies (3%).

Respecte a les diferències entre casos, dir que un 50 % dels docents del Cas 1 fan referència a conflictes relacionals com: baralles, agressions i discussions i a problemes de relació en general, i un 20% a la falta d'habilitats socials i escolta. En el Cas 2 es fa esment al lideratge negatiu (31%), el *bullying* (17%) i les baralles i discussions. Per últim, el Cas 3 es decanta més per les burles (25%), la falta de respecte, contestar malament i el *bullying* (17% cadascuna).

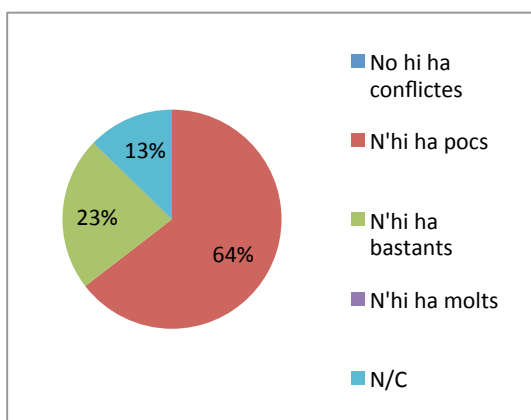
Els docents descriuen com a lleus els següents conflictes de relació: petits conflictes entre els alumnes i les baralles relacionades amb els jocs al pati (21%), els malentesos (12%), els insults (12%), discussions per tonteries (9%), baralles (8%), bromes de mal gust (5%) o dificultats per compartir (8%).

En segon lloc, fan referència a problemes de comportament i disciplina, especialment aixecar-se, parlar, i encendre el mòbil quan no toca (16%).

Pel que fa a les diferències entre els casos, val a dir que el Cas 1 i el Cas 3 es decanten pels petits conflictes i baralles al pati, malentesos i problemes de disciplina com aixecar-se, parlar i encendre el mòbil quan no toca. El cas 2, en canvi, fa més èmfasi en els malentesos i és l'únic que es preocupa pels problemes derivats de la manera de vestir dels infants. Val a destacar que un 31% de docents d'aquest cas no contesten la pregunta. El Cas 3 també fa referència a problemes per compartir entre els alumnes, que no identifiquen en cap dels altres dos casos.

El conflicte greu més assenyalat és la falta de respecte (46%), ja sigui entre els alumnes o entre alumnes i mestres, seguit de l'agressió física (21%), el *bullying* (20%) i les amenaces (19%), en tots tres casos la tendència és la mateixa.

Globalment, un 64% dels docents pensen que en el seu centre "hi ha pocs conflictes" (gràfic 3). Destaca, però, que en el Cas 1 hi ha una majoria (60%) que apunta que "n'hi ha bastants" (taula 24).



Gràfic 3. Volum de conflictes al meu centre, tots els casos

	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)
No hi ha conflictes	0%	0%	0%
N'hi ha pocs	10%	100%	83%
N'hi ha bastants	60%	0%	8%
N'hi ha molts	0%	0%	0%
N/C	30%	0%	8%

Taula 24. Volum de conflictes al meu centre

Dimensió 4. Gestió dels conflictes

En aquesta dimensió es recullen les respostes dels docents pel que fa a la gestió dels conflictes. En primer lloc, sobre com gestionen els conflictes ells mateixos, diferenciant la gestió del conflicte lleu i la del conflicte greu. En segon lloc, sobre com perceben que els gestiona l'escola on treballen. Tots aquests ítems són de pregunta oberta. D'altra banda, s'inclouen en la dimensió preguntes de resposta tipus Likert per copsar la percepció dels mestres sobre l'efectivitat de les sancions, de les expulsions d'aula i de centre i del diàleg, així com l'ús d'estratègies alternatives al càstig.

Pel que fa a la gestió del conflicte lleu, destaca l'opció dialogada amb 38% de freqüència de resposta. La resta de les opcions són molt disperses, però inclouen estratègies majoritàriament reflexives i no punitives (acceptar l'emoció, animar al canvi, assemblea, buscar consens, ensenyar a que demanin disculpes, escoltar, fer reflexionar, parlar amb les famílies, potenciar l'empatia, raonar i recapacitar), totes amb una freqüència del 3% al 8%. La mediació és assenyalada un 8% de vegades i l'opció punitiva només un 7%. La tendència és la mateixa per a tots els casos.

Quan es tracta d'un conflicte greu, s'incrementa el percentatge de respostes punitives o càstigs (25%) respecte al 7% de respostes punitives que hem vist per a fer front als conflictes lleus, tot i així, apareixen altres opcions dialogants, fins i tot la mediació (8% Cas 1 i 3), però amb menor freqüència que en un conflicte lleu.

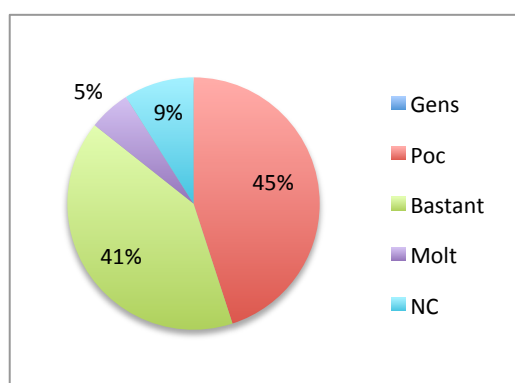
Quant a les diferències entre casos, apuntar que en els casos 2 i 3 hi ha un 33% de respostes que fan referència a parlar amb l'alumne, però cap en el Cas 1, tot i que aquest és l'únic que fa referència a la mediació també per donar resposta a conflictes greus.

Respecte a com gestionen els conflictes al centre, les respostes més freqüents són: a través del diàleg (23%), aplicant el reglament de règim intern (17%) i opcions combinades, és a dir, aplicant el reglament en les situacions més greus i la mediació en les més lleus (13%).

En aquest ítem detectem força diferències entre els casos, el Cas 1 és el que té un percentatge més elevat en la resposta combinada que inclou la resposta reglamentada punitiva per a problemes greus i la mediació per als lleus (40%), a la qual suma, l'ús exclusiu del reglament (20%), i l'ús exclusiu del diàleg i la mediació (20%). En el Cas 2, un 53% de les respostes fan referència a l'ús del reglament de règim intern i al protocol establert, en canvi un 60% de les respostes del Cas 3 fan referència al diàleg i no hi ha cap referència al reglament de règim intern.

Passem, ara, a detallar les respostes d'escala Likert pel que fa a la percepció dels docents sobre l'efectivitat de les sancions, les expulsions i el diàleg per a la gestió del conflicte.

Efectivitat de les sancions



	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)
Gens	0%	0%	0%
Poc	70%	23%	42%
Bastant	20%	69%	33%
Molt	0%	8%	8%
NC	10%	0%	17%

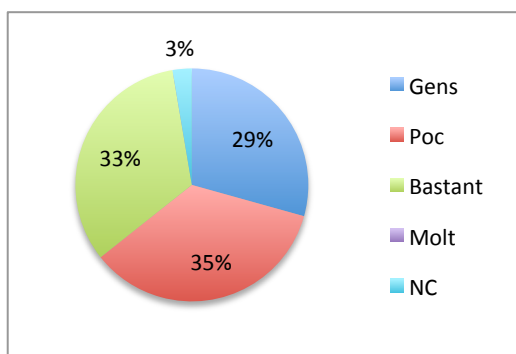
Taula 25. Efectivitat de les sancions

Gràfic 4. Efectivitat de les sancions, tots els casos

Si analitzem les respostes de tot el grup de docents, observem que hi ha molta disparitat d'opinions. Un 46 % dels docents pensa que les sancions són "bastant" (41%) o "molt" (5%) efectives, però un 45% pensa que ho són "poc". Resulta destacable el fet que no hi ha cap docent que consideri que les sancions són "gens" efectives (gràfic 4).

Aquesta situació també es produeix en el Cas 3, on un 41% dels docents pensen que els càstigs són "bastant" i "molt" efectius, en canvi un 42% dels docents pensen que ho són "poc". En els Casos 1 i 2 els docents es mostren més polaritzats. La majoria de docents del Cas 1 pensen que els càstigs són "poc" efectius (70%), al contrari, la majoria dels docents del Cas 2 pensen que ho són "bastant" (taula 25).

Efectivitat de les expulsions d'aula



Gràfic 5. Efectivitat de les expulsions d'aula, tots els casos

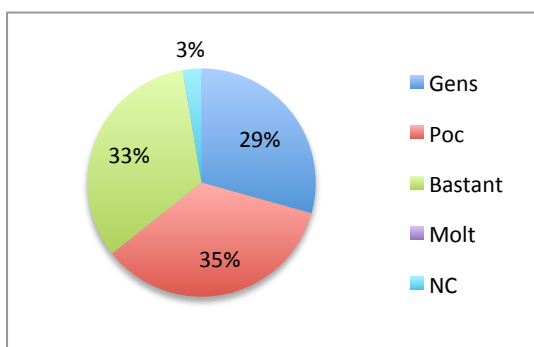
	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)
Gens	30%	8%	50%
Poc	50%	30%	25%
Bastant	20%	62%	17%
Molt	0%	0%	0%
NC	0%	0%	8%

Taula 26. Efectivitat de les expulsions d'aula

Amb referència a l'efectivitat de les expulsions d'aula, val a dir que un 64% del total dels docents estan d'acord en que les expulsions són "gens" (29%) o "poc" efectives (35%) com es pot veure en el gràfic 5.

Pel que fa a les diferències entre casos notar que en els Casos 1 i 3 la tendència és la mateixa, és a dir, la majoria dels docents (entre el 75% i el 80%) pensen que les expulsions són "poc" o "gens" efectives. No així en el Cas 2 on un 62% dels docents creu que les sancions són "bastant" efectives (taula 26).

Efectivitat de les expulsions de centre



Gràfic 6. Efectivitat de les expulsions de centre, tots els casos

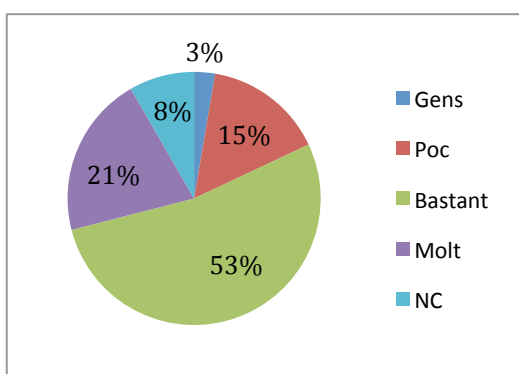
	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)
Gens	30%	8%	50%
Poc	50%	31%	25%
Bastant	20%	62%	17%
Molt	0%	0%	0%
NC	0%	0%	8%

Taula 27. Efectivitat de les expulsions de centre

Pel que fa a les sancions que deriven en l'expulsió temporal del centre, la majoria de docents, el 64%, repeteixen l'opció escollida per a les expulsions d'aula, en conseqüència, pensen que són "poc" o "gens" efectives (poc 35%, gens 29%).

De les diferències entre els casos, convé destacar el fet que es manté la tendència del Cas 2 a posicionar-se en la seva majoria en l'opció "bastant" efectives (62%).

Ús d'estratègies alternatives al càstig



Gràfic 7. Ús d'estratègies alternatives al càstig, tots els casos

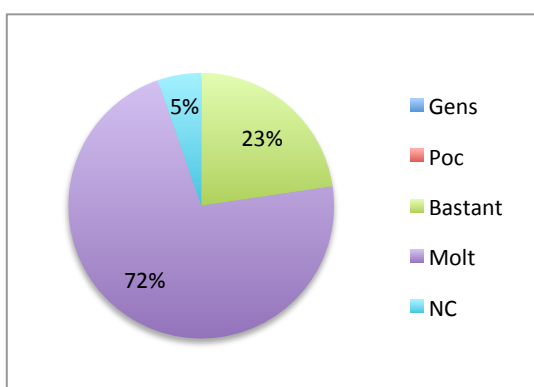
4.7 Utilitzes estratègies alternatives al càstig?			
	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)
Gens	0%	8%	0%
Poc	30%	8%	8%
Bastant	40%	61%	58%
Molt	30%	15%	17%
NC	0%	8%	17%

Taula 28. Ús d'estratègies alternatives al càstig

La majoria de docents utilitzen "bastant" o "molt" (74%) estratègies alternatives al càstig (gràfic 7).

La tendència és la mateixa per a cada un dels casos concrets (taula 28).

Efectivitat del diàleg per resoldre conflictes



Gràfic 8. El diàleg és una eina efectiva per resoldre els conflictes, tots els casos

	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)
Gens	0%	0%	0%
Poc	0%	0%	0%
Bastant	20%	23%	25%
Molt	80%	69%	67%
NC	0%	8%	8%

Taula 29. El diàleg és una eina efectiva per a resoldre conflictes a l'escola

De manera molt clara quasi la totalitat dels docents (80%) considera que el diàleg és una eina "molt" o "bastant" efectiva per resoldre conflictes a l'escola.

Destacant la categoria "molt" que ja implica un 72% del total de respostes. La mateixa tendència es repeteix per a cada un dels casos, com podem veure en el gràfic 8 i la taula 29.

Autonomia per actuar en cas de conducta negativa

	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	0%	0%	8%	3%
Bastant	70%	70%	8%	23%
Molt	30%	30%	42%	72%
NC	0%	0%	42%	5%

Taula 30. Autonomia dels docents a l'hora d'actuar en cas de conducta negativa, per cas

En general, un 83 % dels docents pensa que hauria de tenir "bastant" o "molt" més autonomia a l'hora d'actuar en cas de conducta negativa, tendència que es repeteix per a tots els casos. Subratllem, però, l'alt percentatge de respostes en blanc (42%) en el Cas 3.

Dimensió 5. Relació i rol dels alumnes

Amb aquesta dimensió cerquem esbrinar la percepció dels docents sobre el nivell de satisfacció pel que fa a la seva relació amb els alumnes, així com la percepció sobre els nivells de satisfacció de la relació dels alumnes entre ells.

També explorem si els mestres creuen que els alumnes es responsabilitzen de les seves conductes i si els veuen capaços de resoldre els seus propis conflictes.

Relació amb els alumnes

	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	0%	0%	0%	0%
Bastant	30%	54%	50%	45%
Molt	70%	46%	42%	53%
NC	0%	0%	8%	3%

Taula 31. Relació amb els alumnes

La relació dels docents enquestats amb els alumnes és "bastant" o "molt" satisfactòria ("molt" 53% i "bastant" 45%).

Aquesta tendència es repeteix en tots els casos, especialment en el Cas 1, on el 70% dels mestres indica que la seva relació amb els alumnes és "molt" satisfactòria.

Relació entre els alumnes

	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	20%	0%	0%	7%
Bastant	40%	77%	75%	64%
Molt	30%	15%	8%	18%
NC	10%	8%	17%	12%

Taula 32. Relació entre els alumnes a l'aula

La relació entre els alumnes també es percebuda pel total de docents com a "bastant" o "molt" satisfactòria (82%). Aquesta també és la tendència en cada un dels casos. Només hi ha un 20 % de docents del Cas 1 que pensa que la relació entre els alumnes dins l'aula és "poc" satisfactòria.

Responsabilització dels alumnes

	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)	Tots els casos
Gens	0%	0%	8%	3%
Poc	50%	23%	33%	35%
Bastant	50%	77%	50%	59%
Molt	0%	0%	0%	0%
NC	0%	0%	8%	3%

Taula 33. Responsabilització dels alumnes

La majoria dels docents (59%) percep que els alumnes són "bastant" responsables de les seves conductes, però, a la vegada, un 35 % pensa que ho són "poc". Aquesta dicotomia és present en els tres casos encara que, de manera més marcada, en el Cas 1 on la meitat dels mestres pensen que els alumnes són "poc" responsables i l'altra meitat pensa que ho són "bastant". En els Casos 2 i 3 la tendència és percebre els alumnes com a "bastant" responsables, destacant el Cas 2 on un 77% dels docents pensa que els alumnes es responsabilitzen "bastant" de les seves conductes.

Capacitat dels alumnes per resoldre els seus propis conflictes

	Cas 1 (n=10)	Cas 2 (n=13)	Cas 3 (n=12)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	0%	31%	25%	19%
Bastant	30%	62%	50%	47%
Molt	70%	8%	8%	29%
NC	0%	0%	17%	6%

Taula 34. Capacitat dels alumnes en resoldre els seus propis conflictes

En general, la majoria de docents confien en la capacitat dels alumnes per a resoldre els seus propis conflictes ("bastant" i "molt" 76%). És destacable, però, el 19% de docents que respon que hi confien "poc". Si analitzem les dades per cas, veiem que tot i que la majoria segueix confiant en la capacitat dels alumnes, en el Cas 2 i en el Cas 3 un 62% i un 50% respectivament, hi confien "poc".

Dimensió 6. Percepcions generals. Informacions sobre l'estil de funcionament de l'escola i sobre un mateix

Degut a que aquest bloc es replica en el bloc 3 del QPOST el presentem en l'apartat 4.2.3, comparant les respostes entre el dos qüestionaris.

2.3.1.5.2 Presentació dels resultats del QPOST

Tal i com ja hem dit el QPOST el respon un 60 % de la mostra, un 50% en el Cas 1, un 54% del Cas 2 i un 75% del Cas 3.

*Dimensió 1. Dades de perfil**Cas 1 (n=5)*

Majoritàriament dones, totes de 31 a 50 anys, amb diferents anys de dedicació que oscil·la entre 1 i 5 anys (40%), 6 i 10 (40%), i més de 16 anys un 20 %. Tots el responents treballen en centres públics, un 80% a secundària i un 20 % a infantil-primària, el 80% de les comarques de Barcelona i un 20% de la demarcació de Lleida. Són professors sense cap càrrec o tutors.

Cas 2 (n=7)

La majoria són homes (86%), de diferents intervals d'edat, un 14% de 21 a 30, un 30% de 31-40 anys, la resta, un 56% de 41 a 60. Tots tenen més d'un any de docència, un 30 % d'1 a 5 anys, un 14% de 6 a 10 anys, un 30% d'11 a 15 i el 16% més de 16 anys. Tots són professors de secundària d'una escola privada-concertada religiosa de les comarques de Tarragona (un municipi amb uns 100.000 habitants).

Cas 3 (n=9)

Els responents són majoria dones, amb molta variabilitat en els grups d'edat, però segueix sent destacable el nombre de docents de la franja que va dels 51 als 60 anys. Per tant la majoria també tenen molts anys d'experiència, més de 16. Tots són d'una escola d'infantil i primària d'un municipi de la província de Barcelona d'uns 200.000 habitant. Pràcticament la meitat són docents de primària (44%), un 33% d'infantil i un 22% d'infantil i primària.

Dimensió 2. Canvis, transferència, interès i satisfacció

Un 95% dels docents ha aplicat els aprenentatges adquirits en el curs. A destacar el 100% de respostes afirmatives en el Cas 1 i en el Cas 3. Només hi ha un docent del Cas 2 que respon que encara no els ha utilitzat.

Per ordre de freqüència, els docents responen que els continguts del curs els han servit per treballar la cohesió de grup (20%), resoldre conflictes (17%), facilitar el diàleg (15%) i conèixer els alumnes (13%). Però, a la vegada, hi ha molta dispersió en les respostes, en conseqüència, identifiquem moltes altres utilitats (treballar emocions i sentiments, no culpabilitzar, evitar el sistema punitiu, donar responsabilitat als alumnes, canviar la mirada en relació amb el conflicte, com un ajut en situacions d'aula) descrites per d'un a tres docents.

Val a destacar, que hi ha un dels docents que ressalta la dificultat d'utilitzar els continguts apresos per manca de recursos i espais adients (Cas 2). Remarquem, igualment, que en el Cas 3 es fa referència en un 33% de les respostes al fet que els continguts ajuden a treballar les emocions: "penso que ajuda als involucrats a expressar el que han sentit", "són molt útils per resoldre conflictes i per treballar emocions".

Ús del temps de cercle

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Sí	80%	29%	78%	62%
No	20%	71%	22%	38%

Taula 35. Ús del temps de cercle

Els docents responen majoritàriament que "sí" que han utilitzat el temps de cercle (62%). Tot i així, detectem diferències remarcables segons el cas. Pel que fa al Cas 1 i al Cas 3, el percentatge de docents que respon afirmativament és pràcticament d'un 80% en tots dos casos, no passa el mateix en el Cas 2 on hi ha una majoria de docents que "no" l'han utilitzat (71%).

Pel que fa al nombre de vegades en que s'ha utilitzat el temps de cercle, les respostes són variables, tres docents del Cas 1 l'han utilitzat d'una a sis vegades i un expressa que l'utilitza cada setmana a tutoria.

Dels dos docents del Cas 2 que l'han utilitzat, un ho ha fet tres cops i l'altre, varies vegades. El cas 3 és el que aporta més dades, ja que els docents afirmen fer-ne un ús molt freqüent, cada dia, cada setmana, un cop al mes o força vegades.

Cas 1

"Un cop a l'inici del trimestre. Per a ells una manera nova de treballar, es veuen tots les cares, participen tots..."

"En unes cinc sessions amb un grup en concret que necessita un diàleg constant per evitar la conflictivitat que tenen entre ells".

"Aporta una dinàmica d'escolta activa, de respecte cap als altres i de coneixement que fa que es respectin als iguals i als professionals que treballen a l'aula".

"Cada setmana a les tutories i després cercles restauratius en casos de conflicte".

Cas 2

"Tres cops. Ha aportat més seguretat a l'hora de parlar en grup, amb ordre i respecte".

"Unes quantes vegades. Aquesta estratègia és molt útil quan apareix un conflicte en un determinat grup. Tots els membres del grup queden representats i poden donar la seva opinió".

Cas 3

"L'he utilitzat per iniciar projectes i al finalitzar-los. Els alumnes en les dues últimes activitats de temps de cercle ja expressaven millor els seus sentiments i emocions".

"L'utilitzo gaire bé cada dia. Tinc present que gestionar els conflictes restaurativament millora les relacions entre tots, ens fa millorar la nostra empatia cap els altres i ens fa sentir millor".

"Pràcticament cada setmana des de l'acabament de la formació".

"Introdueix la seguretat que anem a tractar entre tots temes que ens interessa resoldre. Atenció, voluntat d'avançar, comunicació, escoltar totes les veus, solucions ...".

"Un cop al mes aproximadament, per iniciar el tema de treball, aporta respecte, saber escoltar, esperar el torn, saber què s'espera de tu,... Fer agrupaments per fer activitats de forma variada,...".

"Sí força vegades. Els alumnes s'escolten molt més entre ells, comparteixen el que pensen, el que senten, ajuda a empatitzar, a veure diferents punts de vista, crea un ambient més relaxat i per tant enforteix al grup".

S'ha de tenir en compte que hi ha un mestre del Cas 1 que indica el seu ús com a metodologia d'aula a secundària:

"L'he utilitzat unes sis vegades. Amb les matemàtiques m'ha servit per introduir temes nous de forma més amena, alhora que ens anàvem obrint tots una mica més i apreníem a parlar en grup, respectant tots els comentaris".

Ús de les preguntes restauratives

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Sí	40%	71%	100%	70%
No	60%	29%	0%	30%

Taula 36. Ús de les preguntes restauratives

Les preguntes restauratives també han estat utilitzades per un 70% dels docents. Si ens detenim en les dades relatives a cadascun dels casos veiem que de manera destacable han estat utilitzats pel 100% dels docents del Cas 3 i per un 70% del Cas 2, però només per un 40% del Cas 1.

Del Cas 1, els dos docents que han utilitzat les preguntes restauratives, un ho ha fet una vegada i l'altre no fa referència a la freqüència. Del Cas 2, dels cinc docents que les han utilitzat, un detalla que ho ha fet moltes vegades, un altre més de tres cops i la resta ho ha fet d'una a tres vegades. Del Cas 3, on hi ha un ús majoritari de tots els participants en l'estudi, sis en fan un ús freqüent, i la resta entre dues i sis vegades.

Pel que fa a les situacions on s'han utilitzat les preguntes restauratives, la resposta majoritària en tots tres casos és per a la gestió del conflicte, i, molt especialment en el Cas 3, en les estones d'esbarjo, un docent d'aquest Cas 3 fa referència al seu ús en una situació de maltractament entre dos alumnes.

"En bastantes ocasions, sobre tot en l'estona de pati" (Cas 3).

"Moltes vegades en situació de conflicte entre dos alumnes. Considero aquestes preguntes imprescindibles per tractar el conflicte de forma neutre i no situar-me en cap dels dos bàndols, sinó fer de mediador" (Cas 2).

Ús de les trobades restauratives

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Sí	20%	43%	0%	21%
No	80%	57%	100%	79%

Taula 37. Ús de les trobades restauratives

La trobada restaurativa ha estat utilitzada per un 21% de la mostra, en conseqüència, ha estat la pràctica restaurativa menys utilitzada. Convé assenyalar que en el Cas 3, l'ús de les trobades restauratives no es va incloure en el programa de formació.

Els docents que han utilitzat les trobades són tres del Cas 2 i un del Cas 1, detallen que ho han fet d'una a tres vegades, en situacions d'agressió física o baralles en un 50 %.

"Tres vegades en baralles amb agressió física" (Cas 1).

"Dues vegades. Baralles entre nens i incompatibilitat de caràcter i assetjament per part d'algunes nenes sobre l'altre" (Cas 2).

"Una vegada, per a conflictes entre noies" (Cas 2).

A continuació, mostrem les dades en relació amb els canvis experimentats pels mestres després de la formació respecte a la seva pràctica diària, específicament en la gestió del conflicte. Preguntem també sobre els nivells de transferibilitat de curs.

Aquesta part del qüestionari està formada per 7 ítems que es responen atenent a una escala Likert de 1 a 4, que correspon respectivament a gens, poc, bastant i molt.

Modificació en la manera d'afrontar els conflictes

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	20%	29%	22%	24%
Bastant	40%	57%	44%	47%
Molt	40%	14%	33%	29%

Taula 38. Modificació en la manera d'afrontar els conflictes

De les dades globals podem concloure que els docents, en la seva majoria, perceben que han modificat la seva manera d'afrontar els conflictes. Un 29% l'ha modificat "molt", un 47% "bastant" i un 24% "poc". No hi ha cap docent que respongui que no ha modificat "gens" la seva manera d'afrontar els conflictes.

Les dades desglossades per a cada un dels casos no mostren diferències destacables, cada cas segueix la tendència global, entre un 70 i 80% dels docents de cada un dels casos diuen que han modificat la seva manera d'afrontar els conflictes sumant "molt" i "bastant".

Només diuen que han modificat "poc" la seva pràctica entre un 20% i 29% dels docents també de cada cas.

Minimització de l'ús del càstig

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	40%	29%	22%	30%
Bastant	0%	71%	44%	38%
Molt	60%	0%	33%	31%

Taula 39. Minimització de l'ús del càstig

Tots els docents responen que el curs els ha servit per minimitza l'ús del càstig, un 31% "molt", un 38% "bastant" i un 30% "poc". De les dades per cas, mereix la pena destacar la dicotomia del Cas 1, on un 60% respon que el curs li ha servit per minimitzar "molt" l'ús del càstig, en canvi un 40% respon que li ha servit "poc".

D'altra banda, no hi ha cap mestre del Cas 2 que digui que ha minimitzat "molt" l'ús del càstig, a diferència dels altres dos casos que sí que ho fan (60% en el Cas 1, 33% en el Cas 3).

Potenciar la responsabilització dels alumnes

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	20%	29%	0%	16%
Bastant	0%	57%	56%	38%
Molt	80%	14%	44%	46%

Taula 40. Responsabilització dels alumnes

Els docents dels tres casos estan d'acord en que el curs els ha servit per potenciar "molt" i "bastant" (46% i 38%) la responsabilització dels alumnes en relació amb els fets i les seves solucions.

Només un 20% del Cas 1 i un 30% del Cas 2 pensen que els ha servit "poc". A destacar el 80% dels docents del Cas 1 que responen que els ha servit "molt".

Reacció dels infants a les pràctiques restauratives

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
No els ha agradat	0%	0%	0%	0%
Els ha agradat poc	20%	0%	0%	7%
Els ha agradat bastant	40%	86%	67%	64%
Els ha agradat molt	20%	14%	33%	22%
NC	20%	0%	0%	7%

Taula 41. Reacció dels infants a les pràctiques restauratives emprades

Segons els docents de tots els casos als infants els han agradat "bastant" (64%) o "molt" (2%) les pràctiques restauratives emprades. Val a destacar que en els casos 2 i 3 són el 100 % dels docents els que responen que als alumnes els han agradat "bastant" o "molt" les pràctiques restauratives, només és el Cas 1 en el que un mestre respon que els hi han agradat "poc".

Facilitació d'estratègies útils i no punitives

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	20%	14%	0%	11%
Bastant	40%	86%	56%	61%
Molt	40%	0%	44%	28%

Taula 42. Facilitació d'estratègies útils i no punitives

Els docents, majoritàriament, pensen que el curs els ha facilitat, "molt" o "bastant", estratègies útils i no punitives per a la gestió del conflicte i les relacions (89%). Només hi ha un docent del Cas 1 i un del Cas 2 que expressen que els curs els ha facilitat "poc" estratègies útils i no punitives.

Destaquem dues dades, en primer lloc, en el Cas 3 són el 100% dels docents els que pensen que el curs els ha facilitat "bastant" o "molt" estratègies útils i no punitives per a la gestió del conflicte i, en segon lloc, no hi ha cap docent en tots tres casos que pensi que els curs no en facilita "gens".

Nivell de transferibilitat dels continguts del curs

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	40%	14%	0%	18%
Bastant	40%	86%	56%	61%
Molt	20%	0%	44%	21%

Taula 43. Nivell de transferibilitat del curs

La majoria dels docents (82%) pensen que els continguts del curs són "bastant" (61%) o "molt" (21%) transferibles.

Destaquem també el 100% dels docents del Cas 3 que pensen que els continguts són "molt" o "bastant" transferibles. Un 86% del Cas 2 pensa que ho són "bastant". Val a dir, també, que hi ha dos docents del Cas 1 i un docent del Cas 2 que pensa que els continguts són "poc" transferibles.

Canvi en la manera d'entendre la gestió del conflicte i les relacions

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	20%	0%	0%	7%
Bastant	40%	71%	67%	59%
Molt	40%	29%	33%	34%

Taula 44. Canvi de la manera d'entendre la gestió del conflicte i les relacions

El 93% dels docents pensen que el curs els ha servit per canviar la seva manera d'entendre la gestió del conflicte i les relacions.

En els casos 2 i 3, el 100% dels docents pensen que han canviat "bastant" i "molt" la seva manera d'entendre la gestió del conflicte i les relacions, l'opció "bastant" és la majoritària i se situa al voltant del 70% (71% en el Cas 1, 67% en el Cas 2). En el Cas 1 destaca un 20% dels docents que pensa que el curs li ha servit per canviar "poc" la seva manera d'entendre la gestió del conflicte i les relacions.

Grau d'interès pel que fa als continguts del curs

2.15 Valors i principis restauratius

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	0%	29%	0%	0%
Bastant	20%	57%	44%	44%
Molt	80%	14%	56%	56%

2.15 Temps de cercle

Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	20%	29%	0%	16%
Bastant	20%	43%	56%	40%
Molt	60%	29%	44%	44%

2.15 Les preguntes restauratives

Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	20%	0%	0%	0%
Bastant	40%	43%	22%	35%
Molt	40%	57%	78%	58%

2.15 Comunicació assertiva

Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	0%	0%	0%	0%
Bastant	40%	71%	44%	52%
Molt	60%	29%	56%	48%

2.15 Elements inhibidors de la comunicació

Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	0%	29%	11%	13%
Bastant	80%	29%	56%	55%
Molt	20%	43%	33%	32%

Taula 45. Grau d'interès dels continguts del curs.

2.15 Identificació de necessitats				
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	0%	14%	11%	8%
Bastant	60%	57%	22%	46%
Molt	40%	29%	67%	45%

2.15 Identificació d'emocions i sentiments				
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	0%	14%	0%	5%
Bastant	0%	57%	33%	30%
Molt	100%	29%	67%	65%

2.15 Trobades restauratives				
Gens	20%	0%	11%	10%
Poc	0%	14%	0%	5%
Bastant	40%	71%	56%	56%
Molt	40%	14%	33%	29%

Taula 45. Grau d'interès dels continguts del curs (cont.)

Tots els continguts llistats en el qüestionari tenen "molt" o "bastant" interès per als docents. Ordenem els interessos en funció dels percentatges obtinguts, així veiem que de major a menor grau els docents estam molt i bastant interessats en: la identificació d'emocions i sentiments, les preguntes restauratives i la comunicació assertiva, els valors i principis de l'ER i identificació de necessitats, el temps de cercle i, per últim, la identificació dels elements inhibidors de la comunicació i les trobades restauratives.

Satisfacció amb els continguts del curs

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	0%	0%	0%	0%
Bastant	20%	86%	33%	46%
Molt	80%	14%	67%	54%

Taula 46. Satisfacció amb els continguts del curs

El 100% dels docents se senten "molt" o "bastant" satisfets amb els continguts del curs. Destaca el fet que entre un 80% del Cas 1 i un 67% del Cas 3 se senten "molt" satisfets, en canvi en el Cas 2 la majoria de docents se senten "bastant" satisfets (86%).

Dimensió 3. Percepcions generals. Informacions sobre l'estil de funcionament de l'escola i sobre un mateix

Degut a que aquest bloc és una replica del bloc 6 del QPRE el presentem en el punt 4.2.3 comparant les respostes als dos qüestionaris.

Dimensió 4. Implementació i desenvolupament de l'enfocament

En aquesta dimensió analitzem, per una banda, les estratègies que utilitza l'escola per fer front al conflicte, ens interessa veure si hi ha algun canvi en relació amb el QPRE.

D'altra banda, valorem si es continuen aplicant sancions i de quin estil, per acabar sondegem sobre possibles dificultats en la implementació de l'ER i interès i motivació per a la seva incorporació a l'escola.

Estratègies que utilitza l'escola per fer front als conflictes

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Combinació de respostes restauratives (mediació, pràctiques restauratives) i punitives	40%	29%	56%	42%
Només restauratives (dialogants, reflexives i pràctiques restauratives)	40%	14%	33%	29%
Només punitives	20%	43%	0%	21%
N/C	0%	14%	11%	8%

Taula 47. Estratègies que utilitza l'escola per fer front als conflictes

Agrupem les respostes en tres categories, les que combinen respostes dialogants, restauratives (mediació i pràctiques restauratives), amb una freqüència del 42%, les respostes que impliquen només estratègies dialogants, reflexives i restauratives (29%) i, en últim lloc, les respostes que inclouen només estratègies punitives (21%).

El Cas 2 és el que té la freqüència més alta de respostes que assenyalen l'opció punitiva (43%) vers el 20% del Cas 1 i el 0% del Cas 3. Les respostes combinades són les que tenen major freqüència (40%, 29% i 56%) especialment en el Cas 3.

"...punitives i restauratives depenen de grau de importància que tingui el conflicte" (Cas 2).

"...suposo que després del curs les persones que hi hem assistit utilitzem les pràctiques restauratives" (Cas 3).

"...el que hem après de les pràctiques restauratives" (Cas 3).

A la pregunta "Quan cal, s'apliquen sancions, de quin estil?", el total de docents respon que sí, quan cal s'apliquen les sancions. Les respostes obertes a la segona part de la pregunta, de quin estil?, es poden agrupar en sis tipologies de resposta: la primera, separar els alumnes del grup (expulsions en general, expulsions d'aula, temporals i definitives), amb un 61% de freqüència. La segona, retenir-los (deixar-los sense pati, retencions fora de l'horari escolar), amb un 24% de freqüència. La tercera, utilitzar la normativa (protocol establert, reglament de règim intern, full d'incidències), amb un 20% de freqüència. La quarta, donar-los feines a fer (més deures, una tasca concreta o fer un escrit de reflexió), amb un 18% de freqüència. La cinquena, parlar amb les famílies (14%). I, finalment, la categoria "altres" (inclou les respostes que fan referència a que depèn de la situació i les persones implicades), amb un 13% de freqüència.

Pel que fa a cada cas en concret, el Cas 2 és el que fa més referències al les expulsions d'aula (43%) i de centre (29%) i l'únic que fa referència a estratègies de retenció (deixar-los sense pati (29%) i retencions fora de l'horari escolar, 43%). L'únic cas que fa referència a expulsions definitives és el Cas 1 (20%).

El Cas 3 és l'únic que fa referència a estratègies que tenen a veure amb donar-los més feina (més deures, 11%, fer una tasca, 22%, i fer un escrit de reflexió, 22%). Tots tres casos assenyalen les expulsions d'aula (Cas 1, 20%; Cas 2, 43%; Cas 3; 11%).

Dificultats per implementar les pràctiques restauratives

	Cas 1 (N=5)	Cas 2 (N=7)	Cas 3 (N=9)	Tots els casos
Gens	0%	14%	22%	12%
Poc	40%	57%	22%	40%
Bastant	20%	0%	44%	21%
Molt	40%	29%	11%	27%

Taula 48. Dificultats per implementar les pràctiques restauratives

Un 52% del total de respostes indica "poc" o "gens" dificultats per implementar les pràctiques restauratives, però cal tenir en compte que hi ha un 48% que n'ha trobat "bastant" o "molt".

Els components dels Cas 1 són els que han trobat més dificultats (20% "bastant", 40% "molt"). El docents del Cas 2 troben "gens" o "poc" dificultats per implementar les pràctiques restauratives en la seva majoria, i el Cas 3 està força dividit, quasi bé la meitat dels docents troben "gens" o "poc" dificultats i l'altra meitat en troba "bastantes" o "moltes".

Només el 44% dels docents indiquen quines són les dificultats específiques que s'han trobat. Un 27% fa referència a dificultats d'adaptació (per edats, per necessitats educatives especials), un 8% explicita que costa el canvi de mentalitat i un 7% consigna dificultats pel que fa al temps que requereix.

"...L'efecte del diàleg, de les conseqüències de les seves accions, de la responsabilitat, etc. no fa efecte amb només tres hores a la setmana. Reaccionen amb els càstigs, pel que jo he pogut veure. M'ha faltat una ajuda en casos puntuals, per poder arribar fins al fons de la qüestió amb aquell alumne. Això m'ha portat a acabar actuant com la resta de professorat" (Cas 1).

"...és un canvi de xip que costa" (Cas 3).

"...temps, medis físics (lloc), medis de personal" (Cas 2).

Interès de l'escola en introduir les pràctiques restauratives

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Gens	40%	14%	0%	18%
Poc	40%	29%	0%	23%
Bastant	20%	57%	11%	29%
Molt	0%	0%	89%	30%

Taula 49. Interès de l'escola en introduir les pràctiques restauratives

Un 59% dels enquestats creu que l'escola té interès en implementar les pràctiques restauratives. Val a dir, però que un 18% diu que "gens", i un 23% que "poc".

Per casos, destaquem el Cas 3 on el 100% dels docents creuen que l'escola té "molt" o "bastant" interès en introduir les pràctiques restauratives.

En el sentit contrari tenim el Cas 1, on un 80% de docents creuen que la seva escola té "poc" o "gens" interès en introduir les pràctiques restauratives.

Al mig queda el Cas 2, on tot i que el 57% dels docents pensa que l'escola sí que hi té interès, hi ha un 43% que pensen que en té "poc" o "gens".

Recomanaries a l'escola que generalitzés l'ús de les pràctiques restauratives?

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Gens	0%	0%	0%	0%
Poc	0%	0%	0%	0%
Bastant	60%	71%	11%	47%
Molt	40%	29%	89%	53%

Taula 50. Recomanaries a l'escola que generalitzés l'ús de les pràctiques restauratives

El 100% dels docents recomanaria a l'escola la incorporació de les pràctiques restauratives, la diferència que destaquem és que en el Cas 3 la majoria se situa en l'opció "molt" i, en canvi, en els Casos 1 i 2 la majoria es situa en l'opció "bastant".

Possibilitats de que l'escola adopti les pràctiques restauratives

	Cas 1 (n=5)	Cas 2 (n=7)	Cas 3 (n=9)	Tots els casos
Gens	40%	14%	0%	18%
Poc	20%	43%	0%	21%
Bastant	40%	43%	33%	39%
Molt	0%	0%	67%	22%

Taula 51. Possibilitats que l'escola adopti les pràctiques restauratives

En general, la majoria de docents estan "bastant" o "molt" segurs de que la seva escola adoptarà les pràctiques restauratives (39% "bastant", 22% "molt"), cal tenir en compte, però, que hi ha un 21% de docents que n'estan "poc" segurs i un 18% que no n'estan "gens".

Resulta destacable, aquí, la resposta del Cas 3, on el 100% dels docents manifesten estar "molt" o "bastant" segurs. No ho tenen tan clar els docents del Cas 2 que, malgrat el 43% pensen que hi ha "bastantes" possibilitats, un percentatge idèntic (43%) pensa que n'hi ha "poc", i un 14% "gens"; igual que el Cas 2, on hi ha un 40% de docents que pensen que hi ha "bastantes" possibilitats, però el mateix percentatge pensa que no n'hi ha "gens", consegüentment el Cas 1 és el que menys pensa que l'escola adoptarà l'ER (40% gens, 20% "poc").

Arguments per convèncer l'escola d'implementar l'ER

Com és normal ens trobem amb molta dispersió en les respostes, però és interessant assenyalar que hem pogut agrupar-les en tres categories: arguments en relació a les capacitats dels alumnes, arguments en relació amb la millora de la convivència i arguments en relació a tota la comunitat educativa.

En general, els arguments més assenyalats apunten a la millora de la convivència i les relacions, essent citats per un 85% dels docents, per exemple, facilitar el diàleg, la comunicació, el clima i el benestar són citats per un 22% dels docents. Els arguments en relació amb les capacitats dels alumnes són citats pel 52% dels docents, i especialment fan referència a l'augment de l'autonomia (18%), i la responsabilització (7%). Un 17% de les aportacions fan referència a la implicació de la comunitat.

"Per reforçar la responsabilitat de tota la comunitat educativa. Per treballar valors fonamentals de respecte i empatia, diàleg i cooperació,... Per crear un clima d'igualtat i dignitat personal i col·lectiu que reforci un pensament crític i democràtic" (Cas 1).

"...necessitat de millorar el clima i l'ambient de l'institut, necessitat de fer comunitat, quan castiguem, sancionem i fem fora els alumnes no aconseguim mai un canvi d'actitud ni una millora en el seu comportament" (Cas 1).

"...ajuda als alumnes a identificar emocions, a reflexionar i a millorar l'empatia" (Cas 3).

"Ajuden a la relació entre els alumnes, l'ambient a l'aula és més positiu, els alumnes aprenen a escoltar i a poder parlar davant dels conflictes" (Cas 3).

El Cas 3 es centra en la millora de capacitats dels alumnes com la identificació d'emocions (22%), la capacitat de reflexió i l'escolta (22%) i l'empatia (11%). Els Casos 1 i 2 en potenciar l'autonomia (40% Cas 1, 14% Cas 2), la capacitat de decisió (40% Cas 1, 14% Cas 2) i l'assumpció de responsabilitats (20%, Cas 1). Tots tres casos relaten arguments en relació amb la millora de la convivència i el clima escolar i, també, en relació a la implicació de la comunitat, particularment pel que fa a la responsabilització de la comunitat en la resolució dels conflictes.

També trobem interessant l'aportació d'un dels docents del Cas 2 quan diu que l'ER pot ajudar a crear un món més just.

"Argument democràtic: diàleg. Argument autonomia: Alumnes amb capacitat de decisió. Argument justícia: Crear societat més justa" (Cas 2).

2.3.1.5.3 Presentació comparativa resultats QPRE (bloc 6) i QPOST (bloc 3)

Presentem a continuació els resultats al Bloc 6 del QPRE i el Bloc 3 del QPOST ja que es tracta dels mateixos ítems que, recordem-ho, són una adaptació del qüestionari passat als docents en la recerca realitzada per Kane et al. (2007).

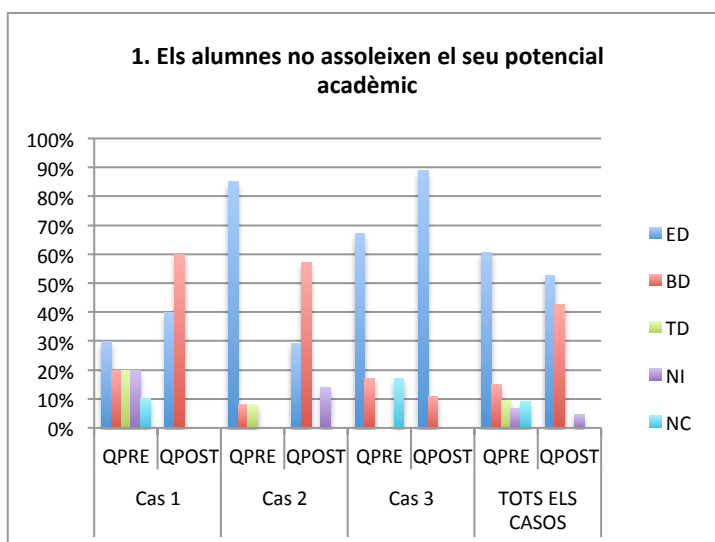
Aquesta dimensió inclou 14 ítems que en forma d'afirmacions. Les primeres deu afirmacions fan referència a l'escola: els alumnes no assoleixen el seu potencial acadèmic; l'escola reconeix l'èxit dels estudiants; la violència no és una gran preocupació; la ràtio d'expulsions del centre és molt alta; és necessari castigar els alumnes; el nivell d'absentisme és molt alt; es recolza a l'equip; els pares i mares són inclosos; i, finalment, les relacions amb l'entorn són valorades i positives.

Les últimes quatre afirmacions valoren els coneixements dels docents de l'ER: coneixement del terme; formació en pràctiques restauratives i desig en rebre més formació; i ús de les pràctiques.

Les categories de resposta en format Likert són les següents: totalment d'acord, bastant d'acord, en desacord, necessito més informació.

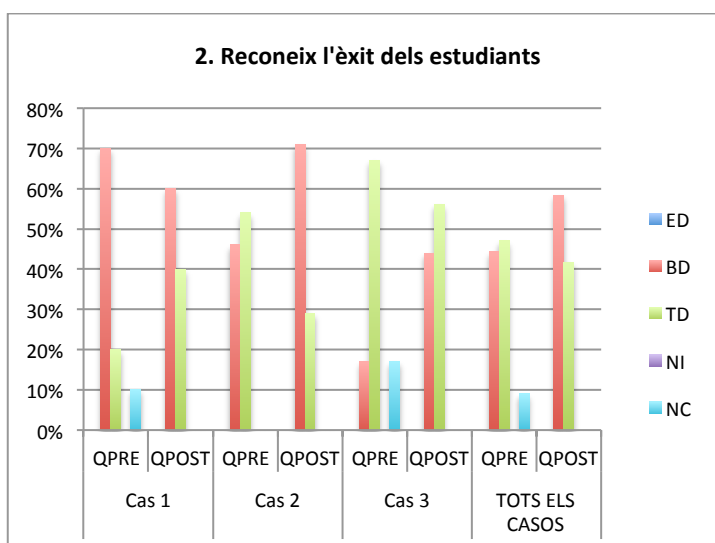
Presentem les dades en percentatges i amb gràfics comparatius de cada un dels casos i de les respostes globals, per notar la diferència entre el QPRE i QPOST. Així, en cada gràfic veurem els tres casos i el percentatge corresponent a tots els casos per a cada un dels qüestionaris¹⁴.

¹⁴ Per reduir el text en els gràfics hem abreujat les categories de resposta de la següent manera: no contesta (NC), necessito més Informació (NI), totalment d'acord (TD), bastant d'acord (BD), en desacord (ED).



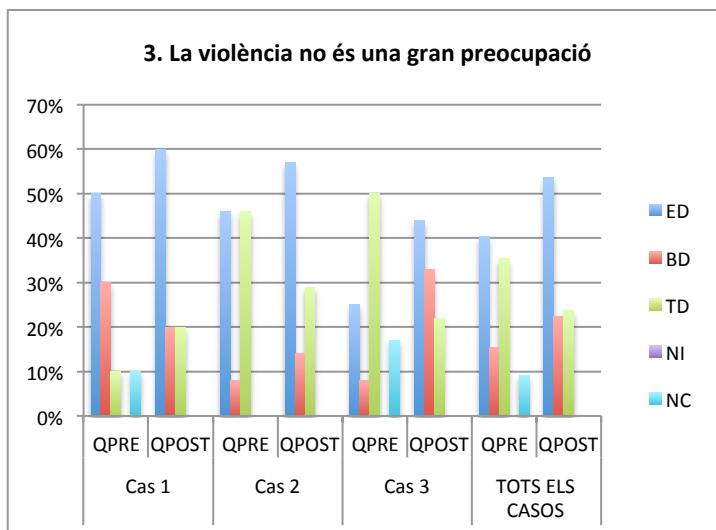
Gràfic 9. Assoliment del potencial acadèmic dels alumnes

Pel que fa al Cas 1, en el QPRE, no es pot arribar a conclusions, ja que, com veiem, les respostes són molt disperses. En el QPOST, la majoria de docents, 60%, estan "bastant d'acord" en que els alumnes no assolixen el seu potencial però un 40% estan "en desacord". Respecte el Cas 2, en QPRE els docents estan "en desacord" amb l'afirmació, però en QPOST augmenta un 50 % la categoria "bastant d'acord". Finalment, com veiem, el Cas 3, tant en QPRE com en QPOST la majoria de docents es mostren "en desacord" en que els alumnes no assolixen el seu potencial.



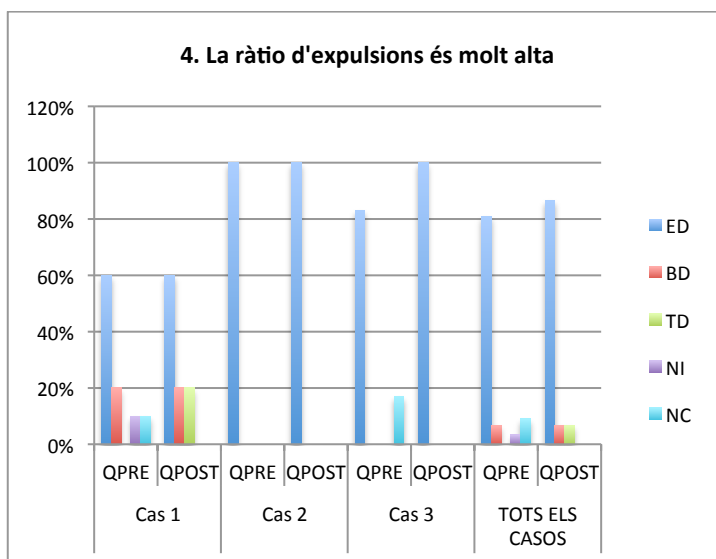
Gràfic 10. Reconeixement de l'èxit dels alumnes

Pràcticament la meitat dels docents de tots els casos estan "bastant d'acord" o "totalment d'acord" en que l'escola reconeix l'èxit dels estudiants, però també la meitat hi esta en desacord, tant en QPRE com en QPOST. Val a destacar, però, l'augment de "en desacord" de tots els casos en QPOST.



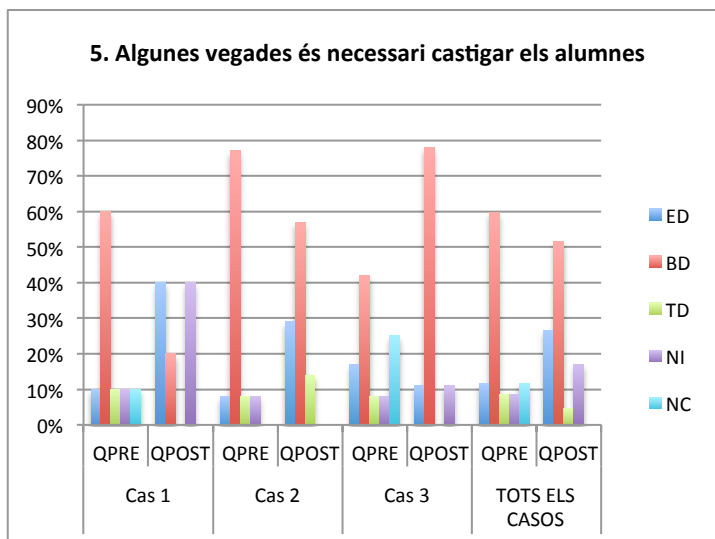
Gràfic 11. Preocupació en relació amb la violència

Majoritàriament, en tots els casos, i de manera global, els docents estan "totalment d'acord" o "bastant d'acord" en que la violència no és una gran preocupació a la seva escola, tant en QPRE com en QPOST.



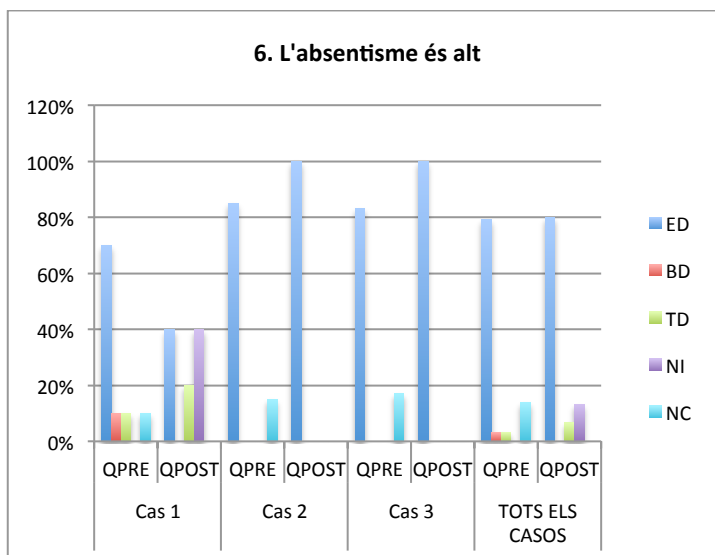
Gràfic 12. Ràtio d'expulsions

En general, tant en QPRE com QPOST els docents es mostren "en desacord" amb l'afirmació que la ràtio d'expulsions és molt alta. Val a destacar però, que en al QPOST del Cas 1 hi ha un 20% de respostes que estan totalment d'acord en que la ràtio d'expulsions és molt alta.



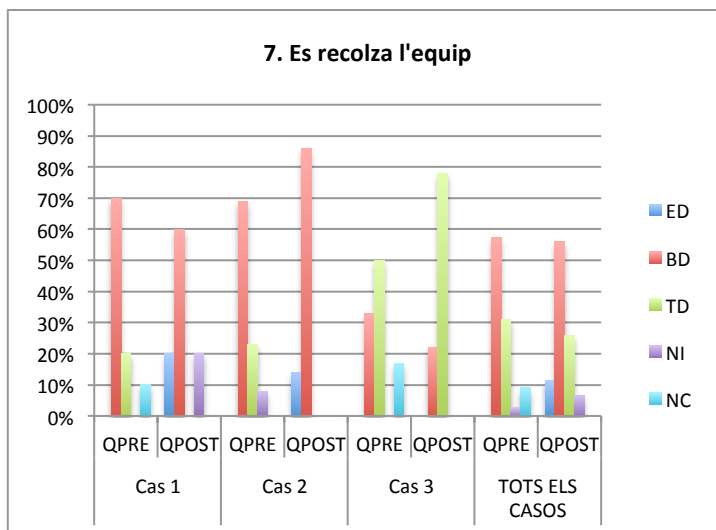
Gràfic 13. Necessitat de castigar

Com veiem, en general, els docents estan "bastant d'acord" en que és necessari castigar els alumnes en QPRE. Resulta interessant, però, la disminució que s'observa en el Cas 1 respecte a la categoria "bastant d'acord" en un 40% i l'augment de la categoria "en desacord", fet que també succeeix en el Cas 2. En canvi podem observar que en el Cas 3 succeeix el contrari i augmenta la categoria "bastant d'acord" en QPOST.



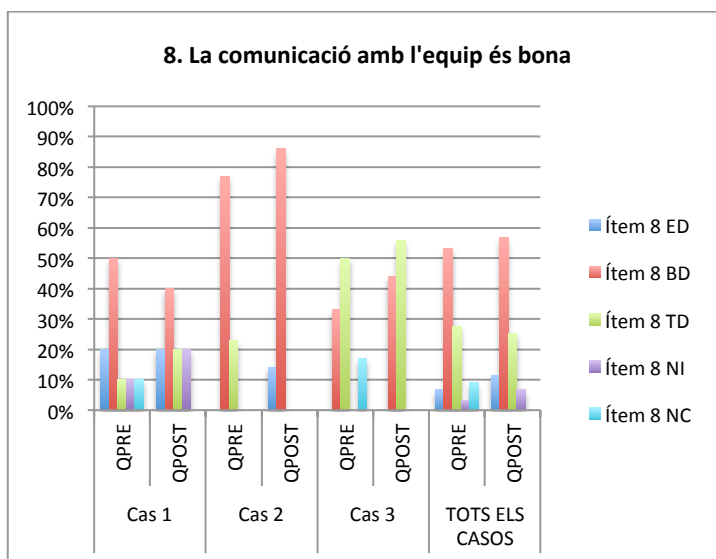
Gràfic 14. Nivell d'absentisme

Queda clar que en els casos estudiats l'absentisme no és una preocupació. Hi ha poca variabilitat entre el QPRE i el QPOST, val a destacar el 20% de docents del Cas 1 que "estan d'acord" (10%) o "totalment d'acord" (10%) amb l'afirmació que l'absentisme és alt.



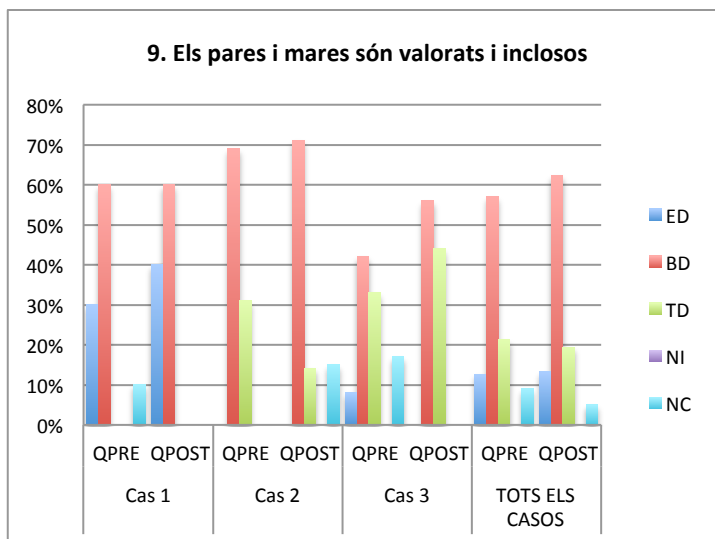
Gràfic 15. Recolzament de l'equip

En general els docents de tots els casos pensen que a la seva escola es recolza l'equip, però val a dir que és interessant tenir en compte el 20% i el 14% del Cas 1 i Cas 2 respectivament i en QPOST que expressen que estan "en desacord" amb l'afirmació.



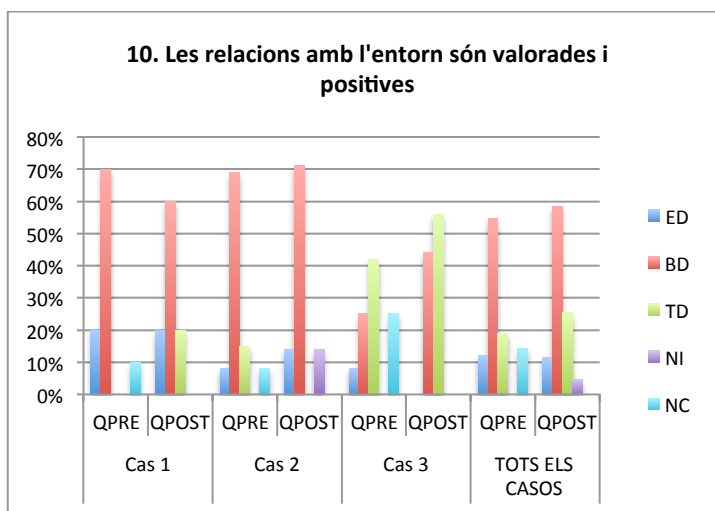
Gràfic 16. La comunicació de l'equip

Majoritàriament es percep la comunicació amb l'equip és bona, només un 20% dels docents en el Cas 1 (QPRE i QPOST) i en el Cas 2 (QPOST) estan "en desacord" amb l'afirmació.



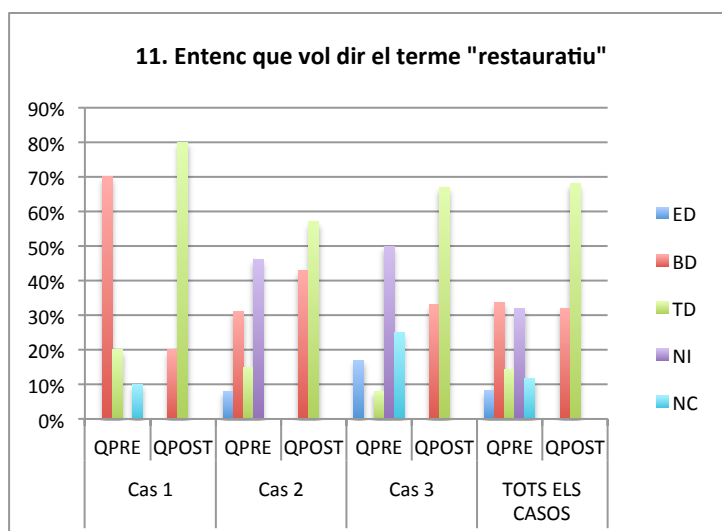
Gràfic 17. Valoració i inclusió de pares i mares

Clarament, és el Cas 1 el que menys d'acord està en que els pares i mares són valorats i inclosos, tot i això, la majoria de casos, inclòs el Cas 1, estan "bastant d'acord" o "totalment d'acord" amb l'afirmació.



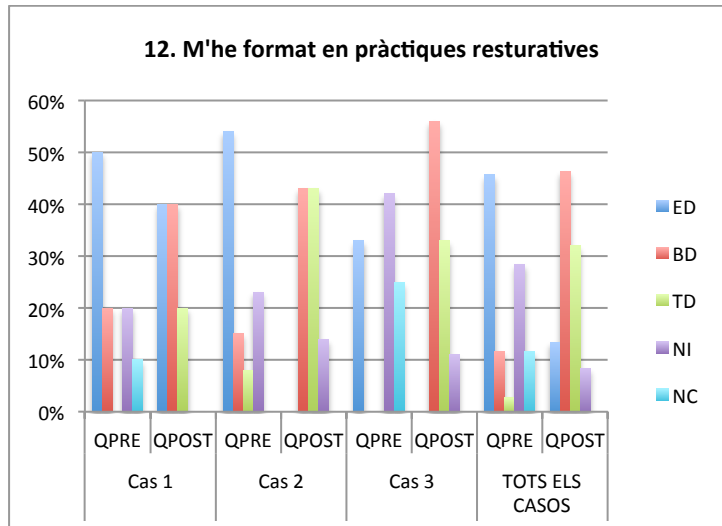
Gràfic 18. Valoració de les relacions amb l'entorn

Majoritàriament, els docents enquestats estan "bastant d'acord" o "totalment d'acord" (especialment el Cas 3) en que les relacions amb l'entorn són valorades i positives a la seva escola.



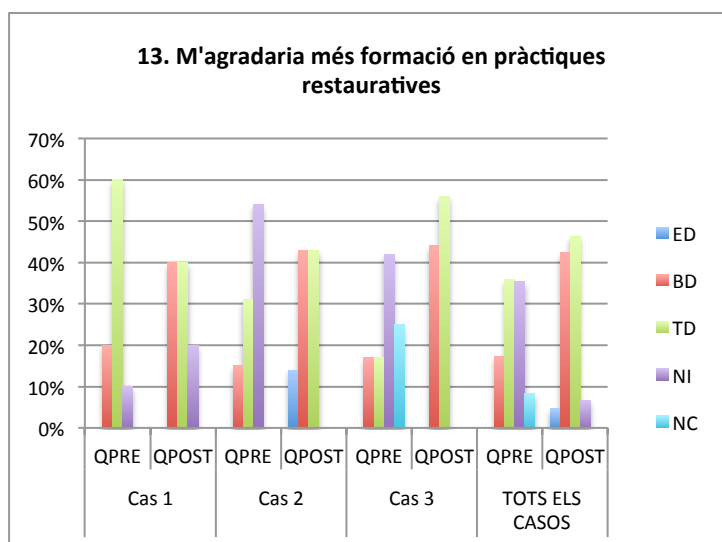
Gràfic 19. Coneixement del terme "restauratiu"

Els Cas 1 és el que mostra més coneixement del terme restauratiu abans de la formació i confirmen el coneixent després del curs augmentant en un 50% l'opció "totalment d'acord". Quant al Cas 2, un 50% dels responenents o bé "necessiten informació" o estan "en desacord" amb l'afirmació, en QPRE, en QPOST augmenta clarament la resposta "totalment d'acord". En relació amb el Cas 3, en QPRE hi ha menys del 10% dels docents que estan "totalment d'acord", en QPOST quasi bé el 70%.



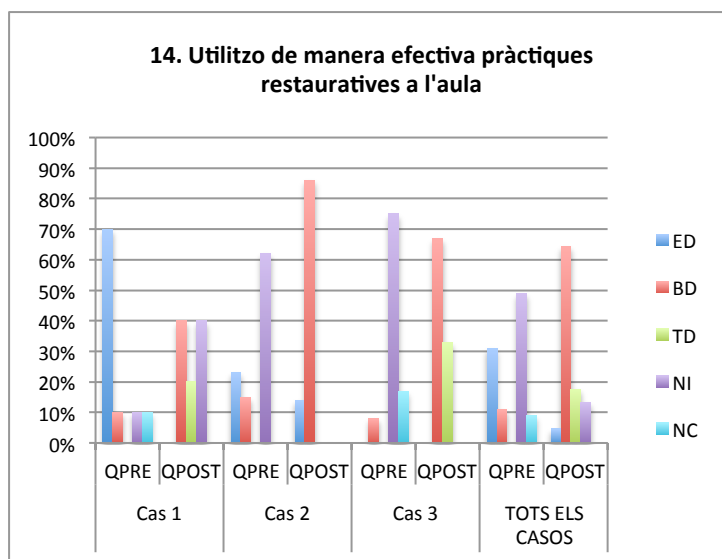
Gràfic 20. Formació en pràctiques restauratives

Els docents identifiquen majoritàriament que s'han format en pràctiques restauratives després de la formació. Val a destacar la formació prèvia de prop del 20% dels docents del Cas 1 i el Cas 2.



Gràfic 21. Desig de més formació en pràctiques restauratives

Així com en QPRE els Casos 2 i 3 "necessiten informació" per a poder respondre la pregunta, en QPOST és majoritària l'opció "totalment d'acord" i "bastant d'acord" en tots els casos, per tant, podem dir que la majoria de docents volen formar-se més en pràctiques restauratives .



Gràfic 22. Ús efectiu de les pràctiques restauratives a l'aula

Majoritàriament els docents estan "bastant d'acord" en que utilitzen de manera efectiva pràctiques restauratives a l'aula. És fa palesa la utilització de les pràctiques restauratives després del curs de formació en ER en tots els casos, especialment el Cas 3 ("totalment d'acord" en un 33% i "bastant d'acord" en un 67%, i el Cas 2 en un 86 "bastant d'acord").

Presentem a continuació un recull de les dades respecte a aquests blocs dels qüestionari.

Cas 1

Recordem que en aquest cas treballem amb docents de diferents escoles, per tant la perspectiva que es mostra fa referència a tantes escoles com nombre de docents que responen al qüestionari. Degut a aquest fet és el cas que mostra més diversitat d'opinions. Els docents són en la seva majoria de secundària.

Segons la perspectiva dels enquestats hi ha tantes escoles on els alumnes assoleixen el seu potencial com escoles on no s'assoleix. La majoria de docents estan bastant d'acord en que les escoles reconeixen l'èxit dels estudiants, però estan dividits pel que fa a la preocupació en relació amb la violència. Majoritàriament pensen que la ràtio d'expulsions i el nivell d'absentisme no són alts en les escoles on treballen i també que es recolza l'equip, que la comunicació entre l'equip és bona, que els pares i mares estan inclosos i són valorats, que les relacions amb l'entorn són valorades i positives, i finalment, estan bastant d'acord en que és necessari castigar els alumnes.

Respecte a l'ER, la majoria entén el significat del terme restauratiu, vol més formació, pocs tenen formació prèvia i pocs utilitzen les pràctiques restauratives a l'aula.

Els canvis més destacables que es constaten en el QPOST són: la majoria està bastant d'acord en que en la seva escola els alumnes no assoleixen el seu potencial, augmenta el desacord pel que fa al fet que sigui necessari castigar els alumnes, augmenta l'acord pel que fa al reconeixement del terme restauratiu, la formació i l'ús de les pràctiques restauratives a l'aula.

Cas 2

En aquest cas, responen docents de secundària d'una escola privada-concertada religiosa. Segons els docents, a l'escola els alumnes assoleixen el seu potencial i es reconeix el seu èxit. La ràtio d'expulsions no és gaire alta i tampoc no és alt l'absentisme. Es recolza l'equip i la comunicació entre els seus membres és bona. Els pares i mares són inclosos i valorats i també ho són les relacions amb l'entorn. Només es troben dividits pel que fa a la violència, la meitat pensa que és una gran preocupació, en canvi l'altra meitat pensa que no ho és.

La majoria de docents estan bastant d'acord en que és necessari castigar els alumnes.

Pel que fa a l'ER, la meitat dels docents entén què vol dir el terme restauratiu, pocs tenen formació prèvia, la meitat està bastant d'acord o totalment d'acord en que volen més formació i una minoria està bastant d'acord a l'hora d'afirmar que utilitza pràctiques restauratives a l'aula.

Els canvis més destacables que ens aporta el QPOST són: augmenten en un 50% els docents que estan bastant d'acord en que a l'escola no s'assoleix el potencial acadèmic dels alumnes. Augmenta un 20% els docents que estan en desacord en que sigui necessari castigar els alumnes. Tots els docents reconeixen el terme restauratiu, la majoria volen més formació i utilitzen pràctiques restauratives a l'aula.

Cas 3

En aquest cas els qüestionaris els responen docents d'una escola pública d'infantil i primària. Els alumnes assoleixen el seu potencial acadèmic, es reconeix l'èxit dels estudiants, la violència

no és una gran preocupació, la ràtio d'expulsions no és molt alta i l'absentisme tampoc. Es recolza l'equip, la comunicació entre els seus membres és bona, els pares i mares són inclosos i les relacions amb l'entorn també es prenen en consideració.

Pel que fa a l'ER, no hi ha docents formats prèviament, la meitat necessita més informació per saber si vol més formació, i només un docent està bastant d'acord en que utilitza pràctiques restauratives a l'aula.

Els canvis a destacar de les respostes del QPOST són: al contrari que en els altres dos casos, es consolida la percepció que els alumnes assoleixen el seu potencial acadèmic. És l'únic cas on es reafirma la necessitat de castigar els alumnes (l'opció de resposta "bastant d'acord" augmenta en un 30%). La majoria reconeixen el terme restauratiu, tots i totes (el 100% està "bastant d'acord" o "totalment d'acord") es reconeixen formats en pràctiques restauratives, volen més formació, i utilitzen les pràctiques restauratives a l'aula.

2.3.2 Discussió i conclusions (Fase 2)

En l'estudi efectuat en aquesta fase de la recerca ens preocupem per valorar la transferència dels continguts del curs i la seva incidència en el canvi de mentalitat dels docents. Per a cada dimensió analitzada presentarem les conclusions a les que hem arribat, primer de manera global per després centrar-nos en valorar les especificitats de cada un dels casos que es diferencien per composició i, també, com ja hem vist, per la formació rebuda. És per això que abans d'endinsar-nos en les conclusions i la discussió ens sembla adient fer una síntesi de les diferències per cas en relació amb el procediment de formació rebuda i el seu perfil.

	Diferencial passació QPRE-QPOST	Programa aplicat	Demanda	Lloc on s'imparteix el curs	Dades de perfil
Cas 1	12 mesos	Total (20h)	Individual	Aula d'Universitat. És fàcil posar-se en cercle	Heterogeni, docents de secundària (80%) de diferents centres educatius. Majoritàriament dones (80%), de 31 a 50 anys, amb més de 6 anys d'experiència. Un 60% dels docents tenen formació prèvia.
Cas 2	9 mesos	Total (15h)	Direcció i equip directiu (la cap d'estudis participa en la formació)	Aula escola. És molt complicat poder posar-se en cercle.	Docents de secundària, escola privada-concertada religiosa. Majoritàriament homes (62%), de 41 a 60 anys, amb més de 16 anys d'experiència. Un 23% dels docents tenen formació prèvia.
Cas 3	6 mesos	Parcial(9h)	Direcció i claustre (la direcció participa en la formació)	Aula escola. És fàcil posar-se en cercle.	Docents d'infantil i primària. Escola pública. Majoritàriament dones (83%), de 41 a 60 anys, amb més de 16 anys d'experiència. Un 33% dels docents tenen formació prèvia.

Taula 52. Diferències per cas segons curs de formació, passació QPRE i QPOST i perfil del grup

Considerades les diferències de cada cas ens disposem a presentar les conclusions i la discussió dels resultats, recordant que el QPRE ens serveix per tenir un panoràmica sobre interessos,

necessitats i motivacions dels docents respecte al curs, i sobre com perceben i gestionen el conflicte i la convivència. És el QPOST el que millor pot donar resposta a les preguntes plantejades sobre la transferència i el canvi experimentat en els docents. Per a cada una de les dimensions analitzades incorporarem els canvis avaluats, si és que n'hi ha hagut.

Sobre els interessos, la motivació i les necessitats dels docents

- 1) La majoria de docents s'han interessat pel curs per millorar les seves respostes als conflictes.

Hem vist també que, justament, és aquest interès, donar resposta al *bullying*, les expulsions i l'absentisme, l'objectiu que mou als centres educatius del Regne Unit avaluats en els informes analitzats en l'Estudi I i també a les expertes entrevistades en l'Estudi II, així que els resultats són consistents en tots tres estudis.

És consolida, per tant, la possibilitat apuntada en les conclusions de la Fase 1 de la recerca, en relació amb el fet que, malgrat a nosaltres ens interessa més el vessant proactiu del model, aquest interès reactiu és el que pot convertir-se en la porta d'entrada l'ER a Catalunya. El fet de disposar de noves estratègies per respondre als conflictes i a la violència escolar és quelcom que es debat i preocupa tant a docents com a experts de l'àmbit (Boqué, 2003, 2005; Alzate, 2010, Torrego, 2003, Ortega, 2000, entre d'altres), perquè és conegut que el sistema disciplinari retributiu en el que es fonamenta la gestió de la convivència a l'escola, encara avui, no dona respostes efectives a les necessitats de l'escola del segle XXI.

Ja hem comentat sobre les aportacions de l'informe de l'Observatorio Estatal de Convivencia (MEC, 2010), on s'afirma:

[...] respecto a la valoración de los castigos recibidos, el 67,2% del alumnado considera que fue poco o nada eficaz. Este último resultado concuerda con los obtenidos a través del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que destacan como uno de los principales obstáculos para la convivencia escolar: la ineficacia educativa de las sanciones utilizadas para cambiar el comportamiento de los alumnos transgresores (p.91).

És cert, però, que el mateix estudi indica que caldrà buscar sancions més educatives per donar resposta a les situacions donades, de fet conclouen:

[...] de lo cual se deriva la necesidad de incluir la búsqueda de sanciones más educativas que logren prevenir las reincidencias en los contextos participativos y de mediación anteriormente mencionados, incrementando el protagonismo u responsabilidad del conjunto de la comunidad educativa en este tema, incluido el alumnado y las familias, así como equipos de mediación con capacidad y recursos para poner en marcha medidas más eficaces (p.111).

Des del nostre punt de vista, la justícia restaurativa (la mediació i altres pràctiques) aplicades a l'àmbit escolar poden donar resposta a aquesta necessitat que detecta el MEC (2010), però val a dir que les respostes restauratives no són sancions, per tant veiem que el text del MEC (2010), tot i incloure la mediació, està escrit des d'una mentalitat punitiva que, des del nostre punt de vista, veu, encara, la mediació com un acte retributiu alternatiu més que com una alternativa real al canvi.

- 2) Cal anar molt en compte, doncs, a l'hora d'iniciar l'ER de manera reactiva, ja que correm el risc que es vegi com una eina més de resposta al conflicte i es converteixi en una mena mesura sancionadora alternativa, en lloc de ser una alternativa real al sistema punitiu.

Aquest aspecte ens recorda l'ús de les mesures alternatives que es fa en el nostre país tant en l'àmbit penal com en l'àmbit comunitari, on les sancions són substituïdes per tasques en benefici de la comunitat imposades per un tercer (jutge, educador, assistent social, etc.). És veritat que ens consten excepcions com per exemple, el Programa de Mesures Alternatives a la Sanció Administrativa del Servei de Mediació Ciutadana de l'Ajuntament de Sant Boi de Llobregat (Ajuntament de Sant Boi de Llobregat, 2015), o el treball que es fa des de l'Equip Tècnic d'Assessorament del Menor (Departament de Justícia, 2015). Però aquesta aproximació ens pot fer oblidar que, en si mateix, l'ER implica un canvi de paradigma, de mirada, de sistema, d'estructures, de metodologies i pedagogies. Per tant, l'ER vol pertorbar el sistema educatiu pel que fa a la gestió de les relacions, el conflicte i, en última instància, la gestió de la convivència.

- 3) D'altra banda, és interessant anar una mica més enllà en l'anàlisi i observar que els docents també plantegen la necessitat de millorar la convivència en general, el clima d'aula i la pràctica docent i l'escola en general, encara que amb percentatges més baixos, i són aquestes les dades que cal tenir en compte a l'hora de plantejar la implementació més global i més proactiva de l'ER.

La nova mirada prioritza l'establiment de relacions significatives amb els altres i la generació d'un entorn segur i saludable tant emocionalment com físicament, on desenvolupar tot el potencial intel·lectual i personal de les persones que acull. La humanització de les relacions és clau en l'ER (Vaandering 2014, 2015b; Blood i Thorsbone, 2005; Blood, 2005; Hopkins, 2011; entre d'altres), o com diuen Costello, Wachtel i Wachtel (2009):

One of the basic premises of restorative practices is that human beings are happiest, healthiest and most likely to make positive changes in their behavior when those in authority do this *WITH them, rather than TO or FOR them* (p.96).

Fa falta estar atents, doncs, a les necessitats dels docents, que tal i com diuen Blood i Thorsbone (2005) és una de les premisses per a la implementació de l'ER, però cal tenir en compte, també, les rigideses del sistema, de que el sistema no fagociti unes pràctiques que neixen per revolucionar-lo, canviar-lo i pertorbar-lo. És obvi que el sistema es defensa del canvi, pensem sinó en la mediació que a Catalunya ja fa més de vint anys que s'ha implementat, fins i tot amb suport de l'Administració. Però les escoles, la justícia civil i penal, la gestió en la comunitat amb les noves ordenances de civisme, l'última reforma del codi penal (Ley Orgànica 1/2015, de 30 de març, per la que es modifica el codi penal), o la nova llei de seguretat ciutadana (Ley Orgànica 4/2015, de 30 de març, de protecció de la seguretat ciutadana) responen clarament a l'anomenat *populisme punitiu* (Pascual, 2012) i, en definitiva, són elements de control de l'Estat que encara no es mostra perceptiu als canvis necessaris que requereix la societat del segle XXI. Seguim encara immersos en el paraigües del paradigma retributiu, som encara una societat punitivista i les pràctiques restauratives poden veure's convertides en processos alternatius al càstig, més que en una alternativa real diferent i restaurativa.

- 4) És necessari, per tant, fer pedagogia i començar a mostrar que les relacions i la convivència es poden gestionar d'una altra manera, i en aquest sentit falten recerques en el nostre país.

Hem vist, doncs, que la necessitat de trobar respostes diferents pot obrir la porta al canvi de paradigma, de moment en el sistema escolar. Degut a aquest interès reactiu inicial mostrat pels docents participants en aquesta investigació, les temàtiques que esperen tractar en el curs es corresponen amb aquests interessos més reactius, així el que més referencien són estratègies per donar respostes al conflicte i a situacions específiques (atenció a la diversitat, conflictes amb els adolescents, com tractar a les famílies i assetjament entre iguals, entre d'altres). Entenem perfectament les inquietuds dels docents i, alhora, constatem la necessitat de difondre els postulats del paradigma restauratiu i sensibilitzar sobre el canvi profund que comporta la seva aplicació.

Sobre la percepció dels conflictes

Ens endinsem ara en la percepció del conflicte per part dels docents, no tant en el seu concepte, ja que no vam preguntar als docents què entenien per conflicte, aspecte que potser caldria incloure en una recerca més àmplia sobre el canvi de mentalitat dels docents, però sí que vam interrogar-los sobre el volum de conflictes al centre, principals conflictes a l'aula i el tipus de conflictes que consideren lleus i quins consideren greus, per poder interessar-nos, després, sobre la seva gestió.

- 5) Els conflictes de relació interpersonal són els més corrents a les escoles, tant pel que fa a conflictes considerats lleus com pels que es qualifiquen de greus i, en segon lloc, preocupen els problemes de disciplina.

En aquest sentit, l'anàlisi global ens diu que els docents majoritàriament pensen que hi ha pocs conflictes en el seu centre, però trobem diferències significatives en funció del cas, les dades del Cas 2 i 3 són consistents amb aquesta afirmació, però els docents del Cas 1 pensen majoritàriament que n'hi ha bastants.

Els principals conflictes a l'aula que s'identifiquen són, en primer lloc, conflictes de relació, principalment baralles, agressions i discussions però també problemes de maltractament entre iguals. En segon lloc, problemes de comportament o disciplina.

Per conflictes lleus, els docents enquestats detallen els següents conflictes de relació: baralles de jocs al pati, malentesos, bromes de mal gust, dificultat per compartir, en primer lloc, i de comportament i disciplina: aixecar-se, parlar, encendre el mòbil quan no toca, falta d'atenció, no fer cas, crits i plors, en segon lloc.

Els conflictes greus són també de relació (*bullying*, agressió física, baralles, agressió verbal (insults, amenaces-, marginació) per una banda, i problemes de comportament i disciplina (falta de respecte, desobeir al docent, robatoris), per l'altra.

- 6) La formació en ER incideix en la manera de concebre el conflicte i les relacions en els docents.

Quant als canvis detectats després de la formació, podem assenyalar que la majoria de docents creuen que després del curs han canviat "molt" i "bastant" la seva manera d'entendre

el conflicte i les relacions (59% bastant, 34% molt). Cal fer esment específic a que en els casos 2 i 3 són el 100% dels responents els que indiquen que la seva visió ha canviat "molt" o "bastant". En el Cas 1 hi ha un 20% de docents que diuen que han canviat "poc", però la majoria pensa que ha canviat "bastant" o "molt".

Sobre la gestió del conflicte

- 7) En general, les respostes més utilitzades pel centre i els docents per afrontar un conflicte lleu són el diàleg i l'escolta. Per a un conflicte greu augmenten les respostes punitives, però també apareixen respostes que combinen el càstig i el diàleg (parlar) o la mediació. Aquest tarannà dialogant entronca amb les aportacions de l'ER (preguntes restauratives, cercles i *conferencing*) amb l'avantatge que poden aplicar-se a tota mena de conflictes.

Amb tot, les dades són força disperses. Tanmateix, val a dir que en les Casos 2 i 3 apareix el diàleg també en els conflictes greus. Pel que fa a com gestiona el centre els conflictes, en general trobem respostes que inclouen el diàleg, l'aplicació del reglament de règim interior i opcions combinades, reglament i mediació. Ens sembla adient assenyalar que en el Cas 3 el percentatge més alt de respostes fa referència al diàleg, el Cas 2 és el que té un més alt índex de respostes punitives, i el Cas 1 és el que fa més referència a respostes punitives i dialogants.

D'una banda, és interessant veure com l'ús del diàleg per a la gestió del conflicte és ampli i compartit. Els docents mostren predisposició a dialogar quan es troben davant d'una situació de conflicte que cataloguen com a lleu. De l'altra, ja hem vist en la Fase 1 de la recerca que, en l'avaluació realitzada per Kane et al. (2006), una de les eines utilitzades per a la gestió de les relacions i el conflicte és el diàleg i el guió restauratiu i, també, la manera com aquest ajuda a generar calma i es converteix en una guia a seguir per a que els docents i els alumnes es puguin sentir més segurs en les interaccions i en la gestió del conflicte. És per això que detectem un clar punt d'encontre entre el parer dels docents que manifesten el seu tarannà dialogant en front el conflicte i l'opció mateixa pel diàleg que constitueix el nucli de l'ER.

El guió, que es deriva de les preguntes formulades per Zehr (1990), el FGC neozelandès i model Wagga Wagga de *conferencing* (Guardiola et al., 2011), inclou les preguntes restauratives: què ha passat?, en què pensaves i com et senties en aquell moment?, què penses i com et sents ara?, qui ha estat afectat per la situació i com?, què és el que necessites per sentir-te reparat? què és el que necessites per donar una resposta a la situació i reparar?. Aquestes preguntes, estan relacionades amb el desenvolupament del llenguatge restauratiu que és generalitzable a qualsevol interacció on la clau és: tenir en compte els punts de vista de cadascú, que són personals i valuosos, els pensaments, sentiments i necessitats, i desenvolupar l'empatia i la responsabilització de tots i totes en buscar una resposta positiva a la situació o als fets (Hopkins, 2009, 2011). De fet, com hem vist, les preguntes restauratives han estat la pràctica restaurativa més utilitzada pels docents en general, especialment en el Cas 3 que ha estat emprada per tots els docents i en el Cas 2 per la seva majoria. Sembla doncs que les preguntes han estat vistes com a útils per als docents avaluats.

D'altra banda, fixem-nos bé en que pels conflictes més greus es tendeix a recórrer a respostes més punitives, o bé a una mescla de respostes dialogants i punitives. Sembla evident, doncs,

que els docents se situen més a la vora del paradigma punitiu quan es tracta de situacions que consideren més greus. Hem vist com el YJB (2004) detecta que, en general, es tendeix a utilitzar la mediació per a casos més lleus i el *conference* o *conferencig* per a casos més greus. És veritat que en els casos estudiats hi ha respostes que combinen el càstig amb el diàleg o la mediació també per al conflicte greu, però, en general, es tendeix més a utilitzar el càstig. En aquest sentit, el paradigma restauratiu no és una manera de gestionar només els conflictes lleus, gestiona també els conflictes greus, per exemple com hem dit la *conference* i també la mediació s'està aplicant en l'àmbit penal en molts països en resposta a conflictes penals greus i comença a estar ben documentada (Bolivar, Aertsen i Vanfraechem, 2015; Mercer i Stend Madsen, 2015; Olalde, 2015; Villacampa, 2012).

Què passa a l'escola, doncs?. Ens interessa ressaltar aquí la tendència habitual a pensar que un fet greu requereix d'una sanció, d'un càstig i d'un element punitiu per a resoldre's, però les coses poden ser diferents en funció del paradigma on ens situem, així, el paradigma condiona la nostra mirada, però la nostra pregunta és, cal el càstig?. Ja hem vist que Kohn (2006) es pregunta llargament sobre això. Nosaltres hi estem d'acord quan afirma que el càstig crea nous problemes, especialment afecta la relació. I no és justament la relació el que és clau en un procés d'aprenentatge?. És a dir, no és clau la relació entre educador i educand per a poder desenvolupar les potencialitats d'ambdós?. Nosaltres pensem que sí. En conseqüència, compartim l'afirmació de Gergen (2009) de que el principal objectiu de l'educació és millorar el potencial de participació en un procés relacional. L'objectiu de l'educació no és, segons aquest autor, produir pensadors independents, sinó contribuir a l'establiment de relacions que generen coneixement. Cal per tant, pensar en preservar, cuidar i mantenir relacions positives fins i tot en les situacions de conflicte greus, o encara més en aquestes situacions que requereixen especial sensibilitat i saber fer. Ara bé, això dependrà i estarà condicionat per la capacitat que tinguem de canviar la nostra mirada.

L'ER ofereix la possibilitat de cuidar, crear i mantenir relacions en i amb el conflicte (Vaandering, 2015a, Hopkins, 2011). Tenint en compte que el conflicte és consubstancial a la naturalesa humana i, per tant, a l'escola, i que les relacions són essencials per crear coneixement (Gergen, 2009, UNESCO, 2015), creiem que caldria conceptualitzar el model relacional restauratiu que aporta la JR més enllà de la gestió del conflicte, ja que aquest és un element clau a desenvolupar en l'àmbit escolar, i endegar recerques en aquest sentit (Vaandering, 2015a).

- 8) No hi ha unanimitat sobre la percepció de l'efectivitat de les sancions, per part dels docents.

Els ítems del qüestionari pre formació que ens informem sobre el nivell de punitivisme dels docents són aquelles que fan referència a com gestionen els conflictes i a la percepció que tenen de l'efectivitat de les sancions. Ja hem vist la tendència dels docents a utilitzar respostes dialogants per als conflictes més lleus i respostes més punitives per a conflictes més greus. Ens interessa ara afegir a aquest punt la percepció dels docents sobre l'efectivitat de les sancions. En aquest sentit, pràcticament la meitat del grup pensa que les sancions són bastant o molt efectives i l'altra meitat que ho són poc. A destacar que no hi ha cap docent que pensi que les sancions són gens efectives.

Per tant, de moment ens movem amb un col·lectiu de mestres que no ha abandonat el sistema punitiu. Entre els casos estudiats és el Cas 2 el que mostra més la seva mentalitat punitiva, ja que pensa que les sancions són "bastant" o "molt" efectives i també ho són les expulsions d'aula i de centre. El Cas 1 és el que es mostra menys punitiu, considerant les sancions "poc" efectives i les expulsions d'aula i de centre "gens" o "poc". El Cas 3 es mostra dividit pel que fa a les sancions, així la meitat del grup pensa que són "bastant" efectives i l'altra meitat pensa que ho són "poc", però en relació amb l'efectivitat de les expulsions tant d'aula com de centre, majoritàriament es pensa que són "gens" o "poc" efectives. Convé ressaltar que per a les expulsions d'aula i de centre sí que hi algun docent que escull l'opció "gens".

- 9) El càstig, encara avui, és una de les estratègies més interioritzades per gestionar la convivència en tots els àmbits, per això es pot afirmar que l'ER planteja un moviment pertorbador de sistema.

Com hem vist, en general, tots els docents afirmem que utilitzen "bastant" o "molt" estratègies alternatives al càstig i creuen que el diàleg és una eina efectiva per resoldre conflictes a l'escola i que els docents haurien de tenir més autonomia a l'hora d'actuar en cas d'una conducta negativa. Per tant, s'està utilitzant el diàleg sota el paradigma punitiu, tant pel que fa a les dades apuntades en el nostre estudi com per les dades d'altres estudis molt més amplis i generalitzables (Síndic de Greuges, 2006; Carrasco et al., 2010), on s'afirma que el paradigma punitiu és el paradigma dominant en les escoles a Catalunya a pesar de la implementació de la mediació. Així que la pregunta que queda pendent de resposta és, quan els docents emmarcats en el paradigma retributiu parlen de diàleg o d'estratègies alternatives al càstig, quines són les característiques d'aquest diàleg i d'aquestes pràctiques? Tenen cabuda en aquest tipus de diàleg fonamentat en el paradigma punitiu els elements clau que planteja l'ER? Estem parlant del mateix model de diàleg? Què busca mitjançant el diàleg el model punitiu?. Val a dir que ens podríem fer la mateixa pregunta amb les estratègies alternatives al càstig: són realment alternatives al càstig o són pseudocàstigs?.

Caldria veure doncs quines són les característiques d'aquest diàleg que és àmpliament utilitzat a l'escola per a la gestió del conflicte i poder concretar si estem parlant del mateix o no. A nosaltres ens fa l'efecte que el diàleg plantejat des del paradigma punitiu és com utilitzar la pissarra digital de la mateixa manera de la pissarra de guix, utilitzem, com hem vist, les noves tecnologies des del paradigma anterior. Cal, per tant, un canvi de posicionament personal i una obertura de ment i de mirada per poder fer el salt de paradigma i, a partir d'aquí, implementar els canvis relacionals i tecnològics que ens ajudin a canviar l'escola. Tot i així, considerem un element esperançador el veure que el diàleg és viscut per la majoria de docents (per sobre del 90%) com un element "molt" o "bastant" efectiu.

En aquest sentit, l'ER no tracta de millorar el sistema de convivència que ja tenim, el que podria ser entès com un element innovador, sinó idear-ne un de nou a partir d'un paradigma diferent i això, en si mateix, és pertorbador, si entenem que l'element pertorbador és aquell que inclou una manera de funcionar totalment diferent a la que es feia fins el moment, totalment distinta a allò tradicional, de manera que provoca un canvi tal que les persones han de sortir de les seves zones de confort (Delgado, 2015; Lloyd, 2015).

L'element pertorbador, per tant, comporta sortir de les zones de seguretat. La zona de confort, fins ara, ha estat el model punitiu, per això, el seu abandonament és pertorbador en si mateix i,

probablement per aquest motiu, costa tant de superar. En els darrers temps, es debat sobre el canvi que impliquen les noves tecnologies en l'educació (Adell i Catañeda, 2012, Àvila, 2014), on s'ha introduït el concepte d'innovació disruptiva que, tal i com la defineix Christensen (Bower i Christensen, 1995, Christensen, 2012), és aquella innovació que crea un nou mercat o cadena de valor que destrueix l'anterior, millora un producte o servei de manera inesperada dirigit a un conjunt diferent d'usuaris o consumidors que després s'apoderen del mercat existent. En educació, l'adaptació del terme proposa adoptar una perspectiva de l'ensenyament centrada en l'estudiant utilitzant les tecnologies de la informació i la comunicació per donar respostes individualitzades a cada educand (Christensen, Horn i Johnson, 2010). Aquestes no són propostes pedagògiques noves, tot i que representen pràctiques disruptives en relació a les pràctiques dominants. Per a que es doni un canvi disruptiu en les pràctiques didàctiques es necessari un canvi radical i repentí en el context educatiu, en el marc conceptual didàctic i en els principis de l'educació (Adell i Castañeda, 2012), i aquest és l'element que ens apropa més a l'element pertorbador de Lloyd (2015) i a la necessitat de sortir de les zones de confort. Perquè si no, les noves tecnologies o les noves pràctiques són utilitzades des de l'antic paradigma, el que és viscut com a confortable encara que ja no sigui útil. Per això, molts estudis ens diuen que l'ús que es fa majoritàriament de les noves tecnologies a l'aula és un ús idèntic al que es feia sense les mateixes, les pissarres digitals, el llibre de text digital són versions tecnològiques de les antigues pissarres i llibres de text però no incorporen en sí mateix noves tecnologies (TICSE, 2011; Padrós, 2011), cal anar en compte doncs de l'ús de l'ER dins del paradigma punitiu.

Després de la formació en ER, constatem certs canvis que apunten a la disminució de l'ús del càstig:

- Un 76% dels docents reporten que han modificat "molt" o "bastant" la seva manera d'afrontar els conflictes a l'escola i un 24% "poc". No hi ha cap docent que digui que no l'ha modificat "gens", el percentatge és similar en tots els casos estudiats.
- La majoria dels docents indiquen que el curs els ha servit per minimitzar l'ús del càstig (69% "bastant" i "molt", 30% poc), no hi ha cap docent que esculli l'opció "gens".

Des del nostre punt de vista, aquestes dades son, si més no, encoratjadores i ens porten a pensar que el canvi és possible.

Sobre les relacions amb els alumnes i dels alumnes, responsabilització i capacitat per resoldre els conflictes

- 10) L'ER afavoreix que els docents creguin en les capacitats dels alumnes en la gestió de les relacions i el conflicte i que valorin la importància de la seva responsabilització.

Pel que fa a la capacitat dels alumnes per resoldre els seus conflictes, val a dir que la majoria de docents confien en que els alumnes tenen aquesta capacitat, però hi ha un 31 % en el Cas 2 i un 25% de docents en el Cas 3 que hi confien "poc".

Respecte a la responsabilització dels alumnes, com hem vist, els docents es mostren dividits. En el Cas 1 i 3, la meitat dels docents pensen que ho fan "poc" o "gens" i l'altra meitat pensen

que ho fan "bastant". Els docents del Cas 2 pensen majoritàriament que els alumnes es responsabilitzen de la seva conducta però hi ha un 23 % que pensen que ho fan "poc".

Tanmateix, després de la formació la majoria de docents pensen que el curs en l'ER els ha servit per potenciar la responsabilització dels alumnes, destacant el Cas 3 on tots els docents pensen que els ha servit "molt" o "bastant", en els Casos 1 i 2 el percentatge és del 70%. Val a destacar, també, que no hi ha cap mestre que indiqui que no li ha servit "gens".

D'una banda, ja hem dit que l'ER és essencialment relacional, per això ens preocupem sobre la manera com viuen les relacions els docents. En els casos estudiats la relació docent-alumne es reporta com a "bastant" i "molt" satisfactòria en els tres casos, com també la relació alumne-alumne, excepte un 20% de docents del Cas 1 que ens diu que és "poc" satisfactòria.

D'altra banda, un dels components de l'ER és la responsabilització de les persones en relació amb les seves conductes, decisions, conflictes, etc. Entenem la responsabilitat com a condició de llibertat, Alguacil (2010), fer-se responsable de les accions pròpies té a veure amb la capacitat de prendre decisions i també ofereix la possibilitat de canviar. L'element responsabilitzador és un factor clau que diferencia el paradigma punitiu del paradigma restauratiu. Així, un càstig imposat per un tercer a més a més de provocar, probablement, ràbia i malestar en la persona que el rep (Kohn, 2006; Hopkins, 2004, 2011; Miller, 2000) no implica en cap moment que aquesta persona es responsabilitzi dels fets. Ans al contrari, normalment, el paradigma punitiu està centrat en la desresponsabilització i la mentida, un pot negar allò que ha fet però sí l'altre, el jutge, mestre, pare, mare o qualsevol adult responsable, demostra o considera que és culpable, serà castigat. Per a Christie (1977), en el paradigma retributiu els professionals s'apropien del conflicte i de la seva solució. En conseqüència, el que s'aprèn en el paradigma punitiu és que la mentida ajuda a escapar-se d'assumir la responsabilitat dels fets i també de la responsabilitat de reparar.

Sobre l'ús dels continguts de la formació i de les pràctiques restauratives

- 11) Per poder utilitzar les pràctiques restauratives, per desenvolupar al màxim l'ER, és necessari que es produeixin canvis estructurals (a més a més del canvi de mentalitat i de posicionament davant del conflicte, i del canvi de sistema).

La majoria dels docents de tots tres casos han utilitzat els continguts del curs. Les pràctiques restauratives més emprades han estat les preguntes restauratives (70%) i el temps de cercle (62%), i la que s'ha usat menys ha estat la trobada restaurativa formal (21%). Ara bé, notem dues diferències importants a detallar.

La primera diferència a destacar té a veure amb l'ús del temps de cercle en el Cas 2, ja que té un percentatge més baix que en els Casos 1 i 3. Per poder viabilitzar un temps de cercle cal que sigui possible assegurar-se amb els alumnes en cercle, i això és quelcom que a les aules del Cas 2 és molt difícil de fer ja que, tal i com estan estructurades, no permeten moure les cadires i separar-les dels pupitres. Probablement doncs, aquest element merament logístic sigui un dels motius pels qual aquest ha fet menys cercles. Conseqüentment, tal i com diuen Thorsbone i Vinegrad (2014), cal canviar l'entorn d'aprenentatge, primer les aules, però també utilitzant altres espais i la comunitat.

A Catalunya, una de les experiències més innovadores del canvi en l'educació ha estat protagonitzada per les escoles Jesuïtes, que mitjançant el projecte Horitzó 2020 (Jesuïtes educació, 2015), plantegen que l'escola ha de canviar d'una manera radical i profunda. En aquest sentit, un dels aspectes que han canviat són les estructures tradicionals de segregació per grups d'edat, en conseqüència, han generat espais oberts d'interacció on les relacions docent-alumne i alumne-alumne flueixen per construir aprenentatge. Disposar d'espais diàfans és un element important per poder dur a terme alguna pràctica restaurativa com el temps de cercle o les *conferences* d'aula.

- 12) Les pràctiques restauratives més emprades pels docents que han participat en l'estudi són les preguntes restauratives (en la gestió de conflictes) i el temps de cercle (en la gestió de les relacions).

La pràctica que més han aplicat els docents ha estat les preguntes restauratives que, segons les dades, es tendeixen a utilitzar en situacions de conflicte més que en la interacció quotidiana a l'aula, i s'utilitzen especialment en conflictes al pati. Les trobades restauratives s'han utilitzat molt menys però quan s'han utilitzat ha estat en casos de conflictes més greus que poden implicar baralles amb agressió física, per exemple.

El temps de cercle, en general, és emprat pels docents participants en l'estudi com una nova manera de treballar, una nova metodologia d'aula, que facilita el diàleg i l'escolta activa, de manera que s'utilitza tant per gestionar conflictes com per obrir nous temes i projectes. Segons Bliss (2008), el cercle facilita el treball cooperatiu, la creació de confiança, el desenvolupament emocional i el sentiment de pertinença. Per això Taylor (2003) afirma que els alumnes que han experimentat un programa que inclou el temps de cercle assoleixen les següents capacitats abans que els que no ho han fet: comunicar-se de manera oberta i assertiva, identificar la necessitat i tenir l'habilitat de cooperar, tenir un ampli vocabulari afectiu, mostrar-se segurs en les seves interaccions, saber escoltar, recordar el que s'ha dit i parafrasejar, ser més imparcials, ser més flexibles i creatius a l'hora de resoldre problemes.

També volem assenyalar la nul·la utilització de les trobades restauratives en el Cas 3 que, al nostre entendre, es deriva directament del fet que en aquest cas es fa una formació parcial, per tant, aquest resultat és totalment consistent amb la formació rebuda.

Sobre la transferibilitat del curs

- 13) La majoria dels docents formats consideren que la formació en ER és bastant o molt transferible a l'aula i al centre.

Aquesta dada és consistent amb l'ús que els mateixos docents han fet de les pràctiques restauratives, especialment del temps de cercle i de les preguntes restauratives, així com dels canvis soferts en la manera d'entendre i afrontar els conflictes, la minimització de l'ús del càstig i el fet que el pensen que el curs els ha aportat estratègies útils i no punitives per a la gestió del conflicte i les relacions.

Consegüentment, ens adonem que, a la pràctica, bo i assumint que els nostres resultats no poden ser generalitzables, així que els docents comencen a utilitzar l'ER també comencen a abandonar el sistema punitiu.

Tots els continguts dels curs tenen molt o bastant interès pels docents, però els més apreciats són, per ordre: la identificació d'emocions i sentiments, les preguntes restauratives i la comunicació assertiva, els valors i principis de l'ER i identificació de necessitats, el temps de cercle i, per últim, la identificació dels elements inhibidors de la comunicació i les trobades restauratives.

Sobre la implementació i el desenvolupament de l'ER

- 14) Encara que els mestres han percebut canvis en ells mateixos pel que fa a la gestió del conflicte i l'ús del càstig, les escoles segueixen utilitzant les sancions. Ara bé, també es comencen a emprar les pràctiques restauratives que ja poden ser identificades com a tals.

Ens interessava veure si a més a més dels canvis en la gestió personal dels conflictes i les relacions, per part dels docents participants en el curs, es produeix algun canvi a nivell de centre. Per això tornem a preguntar sobre quines són les estratègies que utilitza l'escola per fer front al conflicte. Particularment en els Casos 2 i 3, en que la formació es va fer a centre, no tant en el Cas 1, en que els assistents al curs són professors de diferents escoles i, per tant, suposem que l'aplicació que fan no és extensiva a tot el centre.

Veiem, però, que la tendència és la mateixa i encara s'utilitzen respostes que combinen estratègies punitives i restauratives majoritàriament en el Cas 1 i 3, no així en el Cas 3 on encara tenen molt pes les respostes punitives. En les respostes obertes a la pregunta, és interessant evidenciar que els docents del Cas 3 fan més d'una referència a que actualment, després de l'assistència al curs, s'utilitzen més respostes restauratives.

- 15) La implicació i el suport de la direcció del centre es dibuixa com un element clau a l'hora d'implementar l'ER a l'escola.

Els docents del Cas 1 són els que han trobat més dificultats a l'hora de posar en pràctica l'enfocament, podem inferir doncs que el fet que l'opció d'iniciar-se en el camí restauratiu sigui una opció de claustre recolzada per la direcció, és un element important per a facilitar-ne la seva posada en pràctica, ja que les dades del Cas 3 així ho mostren.

Afirmació que és consistent amb l'obtingut en la Fase 1 de la recerca on hem identificat com a element clau per a l'èxit del desenvolupament de l'ER la implicació de la direcció (dos membres) i, en general, tot l'equip. Segurament, el paper de l'equip directiu com a líder i impulsor del canvi també es constata, novament, en el que aquí ens ocupa.

Sobre l'escola i el coneixement de l'enfocament restauratiu

- 16) En general, tots els docents participants en aquest estudi es mostren satisfets amb els continguts de la formació en ER i tots recomanarien que l'escola generalitzés l'ús de les pràctiques restauratives.

Hem vist que, globalment, els docents dels tres casos estudiats perceben que en les seves escoles es reconeix l'èxit dels estudiants, les ràtios d'expulsions i l'absentisme no són altes, es

recolza l'equip i la comunicació en el si mateix és bona, els pares i mares són valorats i inclosos, i també ho són les relacions amb l'entorn. I això és consistent en QPRE i QPOST.

Ara bé, ens sembla interessant destacar les diferències identificades en el QPOST, en conseqüència les llistem a continuació:

- Augmenta el desacord amb l'afirmació "és necessari castigar els alumnes" en un 30% en el Cas 1 i un 20% en el Cas 2. En canvi en el Cas 3 augmenta l'acord.
- Augmenta l'acord amb l'afirmació "els alumnes no assoleixen el seu potencial acadèmic" en els Casos 1 i 2.
- Augmenta el desacord amb l'afirmació "la violència no és una preocupació" en tots tres casos encara que de manera lleu.
- Després de la formació tots els docents estan d'acord amb les següents afirmacions: "entenc el què vol dir el terme restauratiu", "m'he format en pràctiques restauratives", "m'agradaria més formació en pràctiques restauratives" i "utilitzo de manera efectiva pràctiques restauratives a l'aula", en els casos 2 i 3 suma el 100%.

Aquests canvis apunten a que la formació pot ser una via efectiva per al canvi de mentalitat, afirmació, però, que requeriria d'estudis molt més dilatats en el temps que el nostre.

2.3.3 Síntesi

L'interès principal dels docents per inscriure's al curs de formació en l'ER és donar resposta a situacions de conflicte. Un interès reactiu que es correspon amb les dades obtingudes de l'anàlisi fet en la primera fase de la recerca. Es consolida, així, la possibilitat apuntada sobre que són justament aquests interessos reactius els que poden convertir-se en la porta d'entrada de l'ER al nostre context educatiu, tot i que l'enfocament planteja un canvi molt més ampli que està relacionat amb l'abandonament del paradigma punitiu i això afecta al sistema, les estructures, la pedagogia i les metodologies.

Cal anar molt en compte, doncs, a l'hora d'iniciar l'ER de manera reactiva, ja que corre el risc que es vegi com una eina més de resposta al conflicte i es converteixi en una mena mesura sancionadora alternativa, en lloc de ser una alternativa real al sistema punitiu.

A l'hora d'endegar la implementació de l'ER sota el paradigma punitiu cal vetllar perquè no es faci ús de les pràctiques sense canviar el paradigma de justícia que l'aixopluga. En el cas de la mediació, per exemple, trobem que sovint és vista com una altra via per acatar la norma, quan caldria vetllar per un canvi real de paradigma.

D'altra banda, és interessant anar una mica més enllà en l'anàlisi i observar que els docents també plantegen la necessitat de millorar la convivència en general, el clima d'aula i la pràctica docent i l'escola en general, encara que amb percentatges més baixos, i són aquestes les dades que cal tenir en compte a l'hora de plantejar la implementació més global i més proactiva de l'ER.

Hem vist que, en general, els docents dels tres casos perceben que en les seves escoles es reconeix l'èxit dels estudiants, les ràtios d'expulsions i l'absentisme són baixos, es recolza

l'equip, la comunicació del mateix és bona, els pares i mares són valorats i inclosos, i també ho són les relacions amb l'entorn. Es tracta de docents que valoren la importància de gaudir d'un bon clima relacional i de convivència al centre.

És necessari, per tant, fer pedagogia i començar a mostrar que les relacions i la convivència es poden gestionar d'una altra manera, i en aquest sentit falten recerques en el nostre país.

Si no volem minvar el potencial de l'ER, haurem de tenir cura d'implementar-lo per fer front als conflictes sense oblidar mai de difondre i mostrar la seva utilitat en la promoció de la convivència que, al nostre entendre, és on rau la veritable aportació d'aquest enfocament.

Els conflictes de relació interpersonal són els més corrents a les escoles, tant pel que fa a conflictes considerats lleus com pels que es qualifiquen de greus i, en segon lloc, preocupen els problemes de disciplina. Aquesta dada serveix, un cop més, per confirmar la intuïció que l'ER pot donar resposta a les necessitats de l'escola del segle XXI en matèria de convivència. L'ER ofereix la possibilitat de cuidar, crear i mantenir relacions en i amb el conflicte. Tenint en compte que el conflicte és consubstancial a la naturalesa humana i, per tant, a l'escola, i que les relacions són essencials per crear coneixement, aquest és un element clau que aporta l'ER a l'àmbit escolar que seria bo avaluar en properes recerques més àmplies.

La formació en l'ER incideix en la manera de concebre el conflicte i les relacions en els docents. Tímidament, observem en el nostre estudi un lleuger canvi que apunta a una manera de concebre les relacions basant-se en la importància de fomentar la salut i la seguretat relacional, més que no en el control dels conflictes.

En general, les respostes més utilitzades pel centre i els docents per afrontar un conflicte lleu són el diàleg i l'escolta. Per a un conflicte greu augmenten les respostes punitives, però també apareixen respostes que combinen el càstig i el diàleg (parlar) o la mediació. Aquest tarannà dialogant entronca amb les aportacions de l'ER (preguntes restauratives, cercles i conferencing) amb l'avantatge que poden aplicar-se a tota mena de conflictes.

Les aportacions de l'ER no fan sinó enfortir les competències comunicatives, de manera que la seva incidència en l'efectivitat del diàleg enfront el conflicte es dibuixen amb força claredat.

No hi ha unanimitat sobre la percepció de l'efectivitat de les sancions, per part dels docents. Aquest és un dels aspectes més controvertits en la gestió dels conflictes als centres i, fins i tot en la societat. Entre el càstig, que no soluciona res, i la impunitat, que tampoc no ho fa, nosaltres apostem per trobar un tercer espai, un espai restauratiu. Mentre l'ER no sigui generalitzat, de ben segur que trobarem docents posicionats a favor del càstig i d'altres en contra. El càstig, encara avui, és una de les estratègies més interioritzades per gestionar la convivència en tots els àmbits, per això es pot afirmar que l'ER planteja un moviment pertorbador de sistema.

La majoria de docents estan "bastant" o "molt d'acord" en que el curs de formació en l'ER ha fet que canviessin la manera d'entendre i afrontar els conflictes i a minimitzar l'ús del càstig. Pensen que el curs els ha aportat estratègies útils i no punitives per a la gestió del conflicte i les relacions. És consistent amb aquesta idea el fet que en el Cas 1 i 2 augmenta el desacord amb l'afirmació "és necessari castigar els alumnes". Tanmateix, no cal oblidar que l'ER suposa un canvi del sistema i no només una innovació, per això l'hem qualificat com a "pertorbador"

L'ER afavoreix que els docents creguin en les capacitats dels alumnes en la gestió de les relacions i el conflicte i que valorin la importància de la seva responsabilització. Els docents també afirmen que el curs en l'ER els ha servit per potenciar la responsabilització dels alumnes. Així, doncs, totes les dades apunten a que s'ha donat un pas en el canvi de mentalitat retributiva a la mentalitat restaurativa en el docents.

Per poder utilitzar les pràctiques restauratives, per desenvolupar al màxim l'ER, és necessari que es produeixin canvis estructurals (a més a més del canvi de mentalitat i de posicionament davant del conflicte, i del canvi de sistema). Cal, per tant, revisar quins són els canvis estructurals que permetrien un millor desenvolupament de l'enfocament.

Les pràctiques restauratives més emprades pels docents que han participat en l'estudi són les preguntes restauratives (en la gestió de conflictes) i el temps de cercle (en la gestió de les relacions).

Les preguntes restauratives han estat la pràctica restaurativa més utilitzada pels docents en general, especialment en els Casos 2 i 3. Sembla doncs que les preguntes han estat vistes com útils. És interessant avaluar l'aportació específica que tenen les preguntes restauratives, el llenguatge restauratiu i el guió a l'opció dialogada que ja estan utilitzant els docents per respondre els conflictes des del paradigma punitiu.

El temps de cercle ha estat majoritàriament utilitzat, però no tant pels docents amb una estructura d'aula més rígida que dificulta el treball en rotllana. Quan s'ha utilitzat, el temps de cercle, ha estat per crear grup i també per treballar nous temes i projectes o per desenvolupar els continguts d'una matèria, en conseqüència, el temps de cercle es converteix en una metodologia que en si mateixa treballa els continguts curriculars i les relacions i la convivència.

Les trobades restauratives s'han utilitzat menys i, quan s'han utilitzat, ha estat en casos de conflictes greus que poden implicar baralles amb agressió física, per exemple.

La majoria dels docents formats consideren que la formació en ER és "bastant" o "molt" transferible a l'aula i al centre. Això és consistent amb l'ús majoritari que han fet de les pràctiques restauratives, especialment, el temps de cercle i les preguntes restauratives.

Encara que els mestres han percebut canvis en ells mateixos pel que fa a la gestió del conflicte i l'ús del càstig, les escoles segueixen utilitzant les sancions. Ara bé, també es comencen a emprar les pràctiques restauratives que ja poden ser identificades com a tals. Fem aquesta afirmació en base a les dades que ens confirmen la transferència de les pràctiques restauratives al quefer quotidià dels docents i al fet que saben definir l'ER i les pràctiques que l'acompanyen.

La implicació i el suport de la direcció del centre es dibuixa com un element clau a l'hora d'implementar l'ER a l'escola. El fet que l'opció d'iniciar-se en el camí restauratiu sigui una opció de claustre recolzada per la direcció, és un element important per a facilitar-ne la seva posada en pràctica. Afirmació que és consistent amb l'obtingut en la Fase 1 de la recerca on hem identificat com a element clau per a l'èxit del desenvolupament de l'ER la implicació de la direcció, l'equip directiu i, en general, tot l'equip.

En general, tots els docents participants en aquest estudi es mostren satisfets amb els continguts de la formació en ER i tots recomanarien que l'escola generalitzés l'ús de les pràctiques restauratives.

Es confirma el coneixement i l'interès dels docents en l'enfocament restauratiu i el seu ús a l'aula i a l'escola, ja que després de la formació tots els docents estan d'acord amb les següents afirmacions: " entenc el que vol dir el terme restauratiu", "m'he format en pràctiques restauratives", "m'agradaria més formació en pràctiques restauratives" i "utilitzo de manera efectiva pràctiques restauratives a l'aula".

*M'ho van explicar i ho vaig oblidar,
ho vaig veure i ho vaig entendre,
ho vaig fer i ho vaig aprendre.*

Confuci

3 Conclusions i prospectiva

Detallem a continuació les conclusions generals de la recerca que donen resposta a les preguntes formulades en cadascuna de les fases de la mateixa. Així ens ocuparem, primer de les conclusions finals de la Fase 1, que analitza l'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar del Regne Unit i que respon a la pregunta sobre quins són els elements definitoris de l'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar i com poden contribuir al pas d'una mentalitat retributiva a una mentalitat restaurativa.

Seguidament, donarem resposta a la pregunta formulada en la Fase 2, que s'ocupa de l'aproximació de l'enfocament restauratiu a l'escola catalana, i respon a la pregunta sobre quina transferència es fa de la formació en JR a l'aula i al centre i com aquesta formació incideix en l'evolució d'una mentalitat retributiva a una mentalitat restaurativa en els docents.

3.1 Conclusions globals de la recerca

Sobre els elements definitoris de l'ER a l'àmbit escolar en el Regne Unit

L'objectiu inicial dels programes restauratius en l'àmbit escolar al Regne Unit respon a una demanda dels centres docents i de l'Administració per donar resposta a aquells elements que pertorben la convivència, especialment: disminuir el *bullying*, prevenir l'absentisme i reduir les expulsions, aspectes que, a més a més, estan directament relacionats amb la delinqüència juvenil. Per tant, en un primer moment aquest programes estan molt influenciats per la justícia juvenil.

Si bé defensem una visió més proactiva de la gestió de la convivència capaç de generar entorns amables que potenciïn el desenvolupament de les persones i de les relacions, són aquests interessos els que poden proporcionar una porta d'entrada a l'ER al nostre país, ja que, hem vist que els docents formats a Catalunya també expressen el seu interès primordial en donar resposta a les situacions de conflicte. Probablement, faci falta temps i maduresa que centri els esforços en promoure elements positius de la interacció social i ja no tant suprimir els elements negatius.

La implementació global, en comparació amb la parcial, és la que es considera més efectiva. Un programa global comporta la inclusió del model en les normatives i polítiques escolars des del primer moment, llavors les sancions són substituïdes per un continuïum d'accions restauratives (tant proactives com reactives). Té a veure amb canviar la cultura escolar, crear noves estructures i modificar el sistema de regulació de la convivència.

L'èxit de la implementació de l'ER es relaciona amb:

- Oferir espais d'informació, debat i identificació de necessitats.
- Clarificar, consensuar objectius i concretar el procés d'implementació.
- Comptar amb la implicació de la direcció, l'equip directiu i de tota la comunitat educativa.
- Dur a terme una formació externa de qualitat que inclogui una formació generalista dirigida a tots els professionals del centre, i una formació específica en conducció de *conferences* per al personal més motivat i al personal clau (direcció, equip directiu, psicopedagoga, docents de suport).
- Efectuar una formació continua i actualitzada
- Comptar amb recolzament institucional.
- Tenir una mirada a llarg termini.
- Fer front a les resistències al canvi en dos sentits: en relació amb el canvi en si mateix i en relació amb la dificultat d'abandonar el sistema punitiu.

S'evidencien una gran varietat de pràctiques restauratives, de fet, podem dir que hi ha tantes pràctiques com centres que les posen en pràctica. La confusió que genera a l'hora de denominar-les és un punt feble del model ja que provoca un biaix a l'hora de poder-les avaluar. Amb el propòsit d'afinar les característiques de cada pràctica i orientar el seu exercici, tenint en compte l'anàlisi realitzat, podem atrevir-nos a determinar que les pràctiques restauratives es poden agrupar en tres nivells:

- Pràctiques de nivell 1: llenguatge restauratiu, preguntes restauratives i guions. Se centren en la gestió de les relacions, són pautes per interactuar i relacionar-se de manera restaurativa en les situacions quotidianes que es produeixen en el centre escolar. Són pràctiques essencialment proactives.
- Pràctiques de nivell 2: mediació, mediació entre iguals, *conferences* i cercles. Se centren en la gestió del conflicte. Utilitzen les preguntes restauratives i/o els guions i poden ser variables en funció de les persones que hi participen i la seva formalitat dependrà de la gravetat dels fets. En general, es considera que una *conference* és una trobada restaurativa on hi participen persones de suport de les persones directament afectades i una mediació és una trobada restaurativa on només hi participen les persones directament afectades. Tant en les *conferences* com en els cercles poden participar-hi, a més a més persones de suport de la comunitat. Un FGC implica necessàriament la participació dels familiars de la persona ofensora. En general les *conferences* responen a situacions més greus i les mediacions a conflictes més lleus. Les *conferences* són conduïdes per un facilitador, les mediacions per un mediador i els cercles per un "circle keeper". Són pràctiques essencialment reactives.
- Pràctiques de nivell 3: temps de cercle, cercles, *conferences* d'aula i aïllament restauratiu. Se centren en la gestió de l'aula. Són pràctiques proactives i reactives. El temps de cercle i els cercles a més a més es poden utilitzar com a noves metodologies d'aula per a desenvolupar qualsevol tema acadèmic.

En general, les *conferences* formals són poc utilitzades i si s'empren és per afrontar conflictes greus (*bullying*, violència, robatoris, etc.) o per evitar expulsions o reintegrar a l'alumne

expulsat un cop torna al centre. Poden ser facilitades tant per personal escolar format com per personal extern al centre. El fet que sigui personal extern al centre també es relaciona amb la gravetat del fet.

La gran variabilitat és un punt fort del model, si es concreta i no genera confusió a l'hora d'avaluar-ne l'aplicació (que hem identificat com un punt feble), ja que suma a la mediació un molt elevat de pràctiques restauratives i no punitives, a les que, òbviament, podem sumar altres pràctiques no específiques de la JR però ja implementades al nostre entorn (Mondragón i Torregrosa, 2013; Ortega, 2000; Torrego, 2003).

Podem apuntar certa incidència de l'ER en la disminució del *bullying*, però, molt especialment en l'augment de la confiança dels mestres per a tractar-lo i dels alumnes per a identificar-lo i visibilitzar-lo. El mateix succeeix en relació amb l'absentisme, el clima general i l'èxit acadèmic, però calen més avaluacions per a poder-ne extreure conclusions definitives. Les conclusions més positives fan referència a les expulsions, ja que les dades apunten cap a una disminució significativa de les expulsions en els centres que han implementat l'ER.

Sobre la contribució de l'ER restauratiu al pas d'una mentalitat retributiva a una restaurativa

La implementació del l'ER global implica un canvi en el sistema de gestió de la convivència, promovent el pas de la gestió punitiva a la gestió restaurativa del conflicte. Entenem per tant que promou el canvi de mirada i de mentalitat en el docent, ja que promou l'abandonament del càstig en pro de respostes restauratives. Ara bé, justament el canvi de mentalitat és un dels aspectes que més costa d'aconseguir en el moment en que un centre decideix apostar per a l'ER global. En general, per tant, es mantenen respostes punitives a les que s'hi sumen les respostes restauratives.

El fet de disposar d'un ventall elevat de pràctiques o processos restauratius per a la gestió de les relacions i els conflictes a l'aula i al centre, des del nostre punt de vista, afavoreix l'abandonament del sistema punitiu.

La incidència de l'ER en les expulsions també és un element a tenir en compte com a indicador pel que fa a l'abandonament del model punitiu. Tot i així la tendència, per ara, és combinar les respostes retributives en situacions de falta greu amb les respostes restauratives, si bé l'ER es pot utilitzar tant per evitar l'expulsió com per a la posterior reintegració del menor en el centre.

Sobre l'aproximació de l'ER a l'escola catalana

En general, els docents s'interessen pel curs per a millorar les seves respostes al conflicte, per tan l'interès és consistent amb les dades obtingudes en la Fase 1 i confirma que és justament aquest interès el que pot ser el motor per al desenvolupament del model a l'escola catalana.

Els docents identifiquen que els principals conflictes a l'aula són conflictes de relació, principalment baralles, agressions i discussions però també problemes de maltractament entre iguals. En segon lloc, assenyalen problemes de comportament i disciplina. Segons el punt de vista dels docents enquestats els conflictes lleus són: baralles de jocs al pati, malentesos, bromes de mal gust, dificultat per compartir, i problemes de disciplina com aixecar-se i parlar, i

encendre el mòbil quan no toca, falta d'atenció, no fer cas, crits i plors. En general, els conflictes lleus es gestionen amb el diàleg. Els conflictes greus són les agressions físiques, *bullying*, les baralles, l'agressió verbal i la falta de respecte, desobeir al docent i els robatoris. Els conflictes greus, en general, es gestionen amb càstigs o amb opcions combinades (diàleg, reflexió i càstig).

El nivell de punitivisme dels docents enquestats és alt en les situacions de conflicte greu. Tot i això, la meitat dels docents pensa que les sancions són poc efectives, ara bé, no hi ha cap docent que pensi que les sancions són gens efectives. Per tant, ens atrevim a apuntar que el fet que l'ER aporta pràctiques restauratives concretes per a donar respostes no punitives a conflictes greus, com són les *conferences*, el FGC o el cercle és un element a tenir en compte que pot facilitar l'abandonament gradual del càstig.

És cert, també, que els docents diuen que creuen que el diàleg és una eina efectiva per a la resolució de conflictes i que utilitzen estratègies alternatives al càstig per a la seva gestió. Queda pendent determinar quines són les característiques d'aquest diàleg apuntat pels docents per fer front a les situacions de conflicte lleu i si el diàleg que es proposa des de l'ER (preguntes restauratives i guions) podria aportar quelcom diferent i més efectiu.

La meitat dels docents pensen que els alumnes es responsabilitzen de les seves conductes i en la seva majoria confien en la capacitat dels alumnes per a resoldre els seus propis conflictes.

Sobre la transferència de la formació a l'aula i al centre

La majoria de docents han:

- Utilitzat els continguts desenvolupats en el curs. La pràctica restaurativa més utilitzada ha estat les preguntes restauratives, seguides del temps de cercle i, en últim lloc, les trobades restauratives formals.
- Consideren que els continguts del curs són "bastant" o "molt" transferibles a l'aula i al centre.

Sobre l'evolució de la mentalitat retributiva a la mentalitat restaurativa en els docents

La majoria de docents, posteriorment a la formació:

- Creuen que han canviat la seva manera d'entendre el conflicte i les relacions.
- Reporten que han modificat "bastant" o "molt" la seva manera d'afrontar els conflictes després de la formació. No hi ha cap docent que digui que no l'ha modificat "gens".
- Indiquen que el curs els ha servit per minimitzar l'ús del càstig. No hi ha cap docent que indiqui que no li ha servit "gens".
- Pensen que els curs els ha servit per potenciar la responsabilització dels alumnes.
- Augmenta el grau de desacord amb l'afirmació "és necessari castigar els alumnes".

- Tots els docents estan d'acord amb les següents afirmacions: “m'agradaria més formació en pràctiques restauratives” i “utilitzo de manera efectiva pràctiques restauratives a l'aula”.

3.2 Limitacions i prospectiva

De les limitacions de l'estudi cal mencionar, en primer lloc, les que es deriven de les mostres utilitzades, el nombre d'estudis emprats per a l'anàlisi documental —Estudi I—, el nombre d'experts —Estudis II—, i el nombre de docents formats —Estudi III—, no configuren per si mateixes i per separat una mostra que permeti generalitzar les conclusions a l'univers estudiat, és per aquest motiu que la nostra aproximació ha intentat triangular les dades aportades per les tres mostres i oferir, així, una visió més contrastada i rigorosa de l'objecte d'estudi. En part, el disseny de la recerca i la selecció de les fonts de recollida de dades han estat condicionades per la manca d'experiències pràctiques, en el nostre context, d'on poder extraure dades.

En segon lloc, el fet que l'ER aplicat a l'àmbit escolar en el nostre país sigui novedós i que en el moment actual només ens consti una altra experiència documentada (Institut per la Convivència i Èxit Escolar, 2011), de la qual no en coneixem cap avaluació publicada, ha fet que per poder avaluar la transferibilitat del model al nostre entorn i el canvi de mirada que això pot comportar en els docents haguéssim de dissenyar una formació i impartir-la, un veritable escull que ha augmentat considerablement la complexitat de la recerca. D'entrada, hem de donar per suposat que el programa, que s'ha dissenyat amb molta cura tal i com esperem que hagi quedat reflectit en aquest treball, compleix amb l'objectiu de capacitar els docents en ER i, en aquest sentit, per poder-ho garantir del cert hauria estat millor validar-lo per experts. Aquí hem de reconèixer que, a banda de crear el programa, va ser necessari obtenir la confiança de dues escoles i de l'ICE de la UB per poder-lo impartir i, per qüestió de temps, no es va poder fer el contrast del programa formatiu com ens hauria agradat. És per això que, atenent a aquesta limitació, hem dit que l'objectiu de la investigació no ha estat en cap moment validar aquest programa. Tanmateix, no descartem aprofundir i millorar aquest curs en el futur.

En tercer lloc, la gestió de les relacions i el conflicte afecta a tota la comunitat educativa però nosaltres hem incidit només en la formació de mestres. Investigar i avaluar l'aplicabilitat del programa de formació i capacitació a tots els actors de la comunitat educativa, alumnes, personal d'administració i serveis, famílies i d'altres agents de la comunitat: serveis de mediació comunitaris, serveis socials, serveis d'atenció a les famílies, entre d'altres, implicaria abastar el fenomen estudiat en tota la seva amplitud i suposa un repte de futur per a properes recerques.

Un dels primers factors que incideixen en la cultura professional del docents —i, per tant, en la qualitat del professorat— és la formació que reben (Martínez i Albaigés, 2013). Valorar la incorporació de les competències que aporta l'ER en els programes de formació continuada i en la formació de graus i màsters del professorat és un element a tenir en compte i pot afavorir la recuperació dels postulats bàsics de la tradició de renovació pedagògica del nostre país.

Aprofundir en el desenvolupament conceptual de l'ER i els seus valors i principis, és un altre repte. El nou paradigma necessita major concreció conceptual, tant pel que fa als seus postulats bàsics com pel que fa a les seves pràctiques. Hem vist que la variabilitat de processos

que ofereix pot ser un punt fort, ja que ofereix un ventall ampli per gestionar les relacions i el conflicte de manera positiva, però, a la vegada, és un punt feble si el que es vol és analitzar l'impacte d'aquestes pràctiques. El fet mateix que es generin recerques i estudis teòrics sobre el model (recerca bàsica) és necessari en el moment en que es comença a plantejar la idoneïtat de la seva transferència al nostre país. Conseqüentment, calen experiències pilot que s'enduguin ja amb l'ànim de ser avaluades per tal de poder començar a construir un corpus que ens permeti dissenyar les característiques de del nou paradigma adaptat al nostre entorn.

El desenvolupament de l'ER no s'ha de circumscriure només a l'escola i ha d'estendre's a la comunitat, per exemple, als serveis de mediació comunitària o a d'altres serveis municipals que gestionin la convivència, per exemple els cossos de seguretat (policia i mossos d'esquadra). Tenint en compte que el nou paradigma no neix només per donar resposta al conflicte, sinó que, com hem dit, té a veure amb humanitzar les relacions, ens sembla un aspecte especialment important aprofundir en l'element relacional del model que ha estat poc desenvolupat en general, recollint, per exemple, el que vénen postulant Vaandering (2015a), a Canadà, o Gergen (2009), a USA.

Ens consta, per la nostra implicació directa, que des de l'ICE de la UB, s'està promovent la formació en JR de docents i també a professionals d'altres àmbits com el de la protecció de menors. De fet, l'àmbit de la protecció de menors, és un dels àmbits on l'ER pot tenir també molt sentit, per tant, caldria fer una esforç per implementar programes pilot que ja comptessin amb recerques avaluatives en el seu disseny inicial. D'altra banda, també ens consten projectes pilot a l'Equip d'Assessorament Tècnic de la jurisdicció de menors promociats pel Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya i el Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE, 2014), i altres experiències en l'àmbit de la justícia penal d'adults.

El treball en xarxa des dels diferents àmbits on el desplegament del paradigma és clau, justícia, ensenyament, benestar social i en l'àmbit comunitari, capaç de conjugar l'Administració estatal i municipal amb les Universitats de manera que permetin orientar i endegar polítiques que donin suport al canvi fonamentades en el treball cooperatiu i en xarxa d'aquests sectors ens sembla un factor clau a tenir en compte per poder desenvolupar al màxim la potencialitat del paradigma. Ens consta que els projectes parcel·lats només en un dels àmbits d'intervenció o sense el suport de l'Administració són projectes que neixen per ser líquids tot i tenir una importància cabdal.

En últim lloc, val a dir que, pel que fa a la recerca presentada, cal valorar la possibilitat de fer un seguiment dels casos formats per poder efectuar un estudi longitudinal que ens permeti contrastar les conclusions aquí aportades.

Epíleg

Si el canvi d'un mateix pot fer canviar el món, canviar l'escola també és canviar el món. Dos processos imprescindibles i perturbadors, pendents, encara, en aquest inici de segle. L'escola d'avui no és justa socialment (Dubet, 2004), ni gestiona els conflictes de manera justa. L'ER humanitza les relacions en l'àmbit escolar i aporta estratègies de gestió no punitiva dels conflictes, promocionant espais amables, segurs, pacífics i justos on cadascú, sense cap tipus de discriminació, pot desenvolupar al màxim les seves potencialitats, o és que l'escola no ha de proporcionar espais feliços?.

En un moment on la revolució tecnològica ens repta a renovar-nos es fa més que evident que el canvi és necessari, però no només en l'adaptació al ser tecnològic sinó que, molt especialment, en l'àmbit relacional.

La nostra societat és poc afectiva, poc capaç de fer nexes empàtics (Naranjo, 2011). Els plantejaments de l'escola alliberadora i humanitzadora prenen rellevància (Freire, 1984, Roberts, 2000, Adorno, 2002, UNESCO, 2015). Ser capaços de construir espais educatius, que potser no han de ser escoles tancades, on es prioritzi la persona i no el control de les persones (Vaandering, 2014), amb l'objectiu de formar éssers lliures i responsables, capaços de gestionar les relacions i els conflictes de manera autònoma i, en definitiva, fer real una veritable democràcia participativa és un dels reptes pendents i ineludibles en la societat d'avui. Les respostes polítiques a la situació de l'escola no estan, ni han estat mai, a l'alçada d'aquesta necessitat, el canvi encara està pendent.

D'altra banda, el rol del mestre obligatòriament ha de ser diferent. Passar de ser un transmissor de coneixement a ser-ne un facilitador no és quelcom que els docents puguin fer sense ajuda. Des del nostre punt de vista, les competències que aporta l'ER als docents per gestionar les relacions els converteixen, d'entrada, no només en facilitadors dels conflictes i de les relacions, sinó també en facilitadors del coneixement, ja que és justament en la relació on aquest es construeix (Gergen, 2009).

En un món on el futur és la transhumanització cal que ens humanitzem al màxim, i l'escola ha de ser-ne el principal exponent. El reconeixement i la gestió positiva de les emocions és clau per aconseguir-ho, hem vist, però, que també ho és la gestió positiva ja no dels conflictes sinó de les relacions, per tant, present i futur ens desafien a iniciar-nos en l'alfabetització relacional.

El canvi, però, requereix de noves estructures, nous sistemes i, molt especialment d'una obertura de ment, d'una nova mirada a nivell personal, professional i institucional.

Hem obert el text, i ara el finalitzem, recordant, diran alguns, la mirada utòpica de Lennon. Nosaltres creiem en un món millor, i mirem que aquesta idea no sigui un somni tractant de fer allò que podem per a què sigui possible.

Sabem que el repte no és fàcil, com diu Ury (2005) estem preocupats:

Soy antropólogo, un antropólogo preocupado. Estoy preocupado porque la tribu que estudio se encuentra en peligro. Si bien es frecuente que un antropólogo estudie tribus en peligro, ésta no es una tribu extranjera. Es la mía. No se trata de una pequeña banda. Es la tribu humana. El peligro no proviene del mundo exterior. Viene desde el interior: de la costumbre de caer en

conflictos destructivos, a menudo mortales, cada vez que aparece una diferencia grave entre dos personas, dos grupos o dos naciones (p. 17).

Però sabem, també, que les crisis són generadores de canvi, la societat s'adona de l'obsolescència de l'educació actual, i de la caducitat de moltes estructures i sistemes fonamentats en el poder i l'opressió, la crisi financera s'acompanya d'una crisi moral, de valors, i de la necessitat de canvi.

És l'hora, doncs, de "pertorbar", de ser creatius, de construir de nou, en definitiva, és hora de de posar-s'hi, i probablement al canvi haurà de venir des de baix, de fet, nosaltres creiem que aquest canvi ja està en marxa i l'escola justa ja no pot esperar.

4 Referències

- Adcock, R. i Collier, D. (2001). Measurement validity: a Shared Standard for qualitative and quantitative research. *The American Political Science Review*, 45(3), 528-546.
- Adell, J. i Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? A J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino i A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Adorno, T.W. (2002). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Aertsen, I., Mackay, R., Pelikan, C., Willemsens, J. i Wright, M. (2004). *Rebuilding community connections – mediation and restorative justice in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Ajuntament de Sant Boi de Llobregat. (2015). Servei Municipal de Mediació Ciutadana. Recuperat el dia 22 de setembre de 2015, a http://www.santboi.cat/PaginesW.nsf/Web/Planes/EF08BF0A7493405CC1257C45004295F8?OpenDocument&Clau=mediacio_ciudadana&Idioma=ca&Seu=N
- Albertí, M. i Boqué, M.C. (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación* 8(1), 36-49.
- Alguacil, M. (2010). Responsabilidad y libertad. A J.C Mèlich i A. Boixader (coords.). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* (pp. 63-80). Barcelona: Graó.
- Alvarado, L. i García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial del País Vasco.
- Alzate, R. (2003). Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. A Vinyamata, E. (coord.). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (pp.47-60). Barcelona: Graó.
- Alzate, R. (2010). Importancia de la educación en resolución de conflictos. *Revista de Mediación*. 3(6), 7-9.
- Alzate, R. i Comunit Boards. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y educación secundaria (2 tomos)*. Bilbao: Mensajero.
- Avila, X. (2014). *L'Aprentatge dels estudiants adolescents utilitzant les TIC: entre l'escola i les xarxes*. (Tesis doctorals en Xarxa). Recuperada el 26 d'octubre de 2015, a http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/287468/Tesi_Aprentatge_Adolescents_XAM.pdf?sequence=1
- Avilés, J.M. (2013). Bullying y Cyberbullying: apuntes para un Proyecto Antibullying. *Revista Convives*, 3, 4-15.
- 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.

- Barnett, R.E. (1977). Restitution: a New Paradigm of Criminal Justice. *Ethics*, 87, 279-301.
- Barter, D. (2015). Cercles restauratius. Recuperat l'1 d'octubre de 2015, a http://www.cerclesrestauratius.org/wiki/Dominic_Barter
- Barton, C. (2000). Empowerment and criminal justice. A H. Strang i J. Braithwaite (eds.), *Restorative justice: Philosophy to practice*, pp.55–77. Dartmouth: Ashgate.
- Barton, C. (2003). Restorative justice. The empowerment model. Sydney: Howkins Press
- Bas Van Stokkom (2002). *Moral emotions in restorative justice conferences. Managing shame, deigning empathy*. The Netherlands: Sage Publications. Recuperat el 30 d'octubre de 2015, a <http://basvanstokkom.nl/moralemotions.pdf>
- Bazemore, G. i Umbreit, M. (2001). *A comparison of four restorative conferencing models*. Juvenile Justice Bulletin. US: Department of Justice.
- Bazemore, G. i Schiff, M. (2012). "No Time to Talk": a cautiously optimistic tale of restorative justice and related approaches to school discipline. A R. Rosenfeld, K. Quinet i C. Garcia (eds.), *Contemporary Issues in Criminology Theory and Research. Papers from the American Society of Criminology 2012 Conference* (pp.77-96). Belmont, CA, USA: Wadworth
- Benvington, T.J. (2015). Appreciative evaluation of resorative approaches in schools. *Pastoral Care Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 33(2), 105-115.
- Biencinto, C. i Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (2), 101-116. Recuperat el 14 d'octubre de 2015 , a http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_5.pdf
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Blanchard, K. (2006). *Leading Change at a Higher Level*. New Jersey: Pearson Education Ltd.
- Bliss, T, Robinson, G. i Maines, B. (1995). *Developing Circle Time: Taking Circle Time Much Further*. California: Lucky Duck. SAGE Publications, Inc.
- Bliss, T. (2008). *Mediation and restoration in Circle Time*. Hampshire, UK: Hobbs the Printers, Ltd.
- Blood, P. (2005). The Australian Context – Restorative Practices as a Platform for Cultural Change in Schools. *XIV World Congress of Criminology: Preventing Crime & Promoting Justice: Voices for Change*. Philadelphia, Pennsylvania, USA.
- Blood, P. i 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.
- Blood, P. i Thorsbone, M.(2005). *The Challenge of Culture Change*. Article presentat a *The sixth International Conference on Coferencing, Cercles and other Restorative Practices Sydeny*, 3-5, Març, 2005.

- Bolivar, D., Aertesen, I. i Vanfraechen, I. (2015). *Victims and Restorative Justice. Country Reports*. Leuven: European Forum for Restorative Justice.
- Boqué, M.C. (2002). *Guia de mediació escolar. Programa compresiu d'activitats, etapes primària i secundària*. Barcelona. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- Boqué, M.C (2005). *Temps de mediació*. Barcelona: Ceac.
- Boqué, M.C. (2013). La mediación como disciplina y como profesión. El perfil competencial del mediador. A R. Castillejo (Coord.), *La mediación. Nuevas realidades. Nuevos retos* (pp. 41-100). Santiago de Compostela: La Ley-Grupo Wolters Kluwer.
- Boqué, M.C. i Garcia-Raga, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *REIFOP*, 13(3), 87-94.
- Bower, J. L. i Christensen, C. M. (1995). Disruptive technologies: Catching the wave. *Harvard Business Review*, 73(1), 43.
- Braithwaite, J. (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Braithwaite, J., Ahmed, E. i Braithwaite, V. (2006). Shame, restorative justice and crime. A F.T. Cullen, J.P. Wright i K.R. Belvins (eds.). *Taking Stock. The Status of Criminological Theory. Advances in Criminological Theory, Volume 15* (pp. 397-417). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Britto, D. (2010). *Justicia restaurativa. Reflexiones de la experiencia en Colombia*. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Buckley, S. i 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.
- Burton, J. (1990). *Conflict: resolution and prevention*. NY: St. Martins Press, INC.
- Bush, R.A.B. (1989). Efficiency and protection, or empowerment and recognition?. The mediator's role and ethical standards in mediation. *Florida Law Review*, 41(2), 253-286.
- Bush, R.A.B. i Folger, J.P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Granica.
- Cameron, L. i 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., Ponferrada, M. i Casañas, E. (2010). La mediación en l'àmbit escolar. A P. Casanovas, J. Magre i M. E. Laubra (dirs.), *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya* (pp. 437-515). Barcelona: Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Casanovas, P i Moreso, J.J. (1998). *Argumentació i pragmàtica del dret*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- Casanovas, P., Magre, J. i Lauroba, M.E. (dirs.). (2010). *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya*. Barcelona: Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Cascón, P. (2000). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre la paz y los derechos humanos. Barcelona: UAB. Recuperat l'11 d'agost de 2011, a <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf>
- CEJFE (2014). *Pràctiques Restauratives. Més enllà de la mediació*. III Jornada de justícia Restaurativa. 18 de març de 2014. CEJFE, Barcelona, Catalunya, Espanya. Recuperat el dia 1 d'octubre de 2015, a <http://cejfe.cat/contenido.php?IDCONTENIDO=204095>
- Chapman, T. (2006). *Learning to be restorative. Fourth Conference of European Forum for Restorative Justice*. 15-17 juny. Barcelona: Espanya. Recuperat el 22 d'octubre de 2015, a http://euforumrj.org/assets/upload/Report_Barcelona_conference.pdf
- Christensen, C. M. (2012). Disruptive innovation. A M. Soegaard i R. F. Dam (eds.), *Encyclopedia of human-computer interaction*. Aarhus, Denmark: The Interaction-Design.org Foundation. Recuperat el 5 d'octubre de 2015, a <https://www.interaction-design.org/literature/book/the-encyclopedia-of-human-computer-interaction-2nd-ed/disruptive-innovation>
- Christensen, C. M., Horn, M. B. i Johnson, C. W. (2010). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw-Hill Professional.
- Christie, N. (1977). Conflicts as Property. *British Journal of Criminology*, (17), 1-15.
- Christie, N. (1984). *Los límites del dolor*. Mèxic: Fondo de cultura económica.
- Claspell, G. (2010a). Dialogue Process diagram. Gràfic no publicat.
- Claspell, G. (2010b). RC participant handout. Gràfic no publicat.
- Collins, M. (2001). *Circle Time for the Very Young*. Great Britain: Lucky Duck Publishing Ltd.
- Coob, S. (1991). Resolución de conflictos: una nueva perspectiva. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de America Latina*, 37(1), 31-36.
- Coob, S. i Rifkin, J. (1991). Neutrality as a discursive practice: the construction and transformation of narratives in community mediation. *Studies in Law, Politics and Society*, 11, 69-91.
- Costello, B., Wachtel, T. i Wachtel, J. (2009) *The Restorative Practices Handbook for Teachers, Disciplinarians and Administrators*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- Costello, B., Wachtel, T. i Wachtel, J. (2010). *Restorative Circles in schools. Building community and enhancing learning*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- Cowie, H. i Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on bullying*. Berkshire: Open University Press.
- Daly, K. i Immarigeon, R. (1998). The Past, Present, and Future of Restorative Justice: Some Critical Reflections. *Contemporary Justice Review*, 1, 21-45.
- Davey, L. (2010). *National Occupational Standards for Restorative Practice*. UK: Skills for Justice.

- De Balanzó Sola, I. (2010). La (re)instauració de la mediació a Catalunya durant la darrera dècada del segle XX. A P. Casanovas, L. Díaz, J. Magre i M. Poblet (eds.), *Materials del Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya* (pp.197-208). Barcelona: Centre d'estudis jurídics i formació especialitzada. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'École*. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative. Observatoire International de la Violence à l'École-Université Bordeaux Segalen. Recuperat el dia 13 de març de 2013 a http://media.education.gouv.fr/file/2011/64/5/Refuser-l-oppression-quotidienne-la-prevention-du-harcelement-al-ecole_174645.pdf
- Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC, 29 de juny de 2007, núm. 4915, pp. 21822-21870.
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria. DOGC, 29 de juny de 2007, núm. 4915, pp. 21870-21946.
- Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre els drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya. DOGC, 6 de juliol de 2006, núm. 4670, pp.30093-30099.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Delgado, A. (2015). *Innovación vs. Disrupción vs. Perturbación Educativa*. Edumorfis. Recuperat el dia 4 d'octubre de 2015, a <http://edumorfosis.blogspot.com.es/>
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Recuperat el 23 de març de 2014 a http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2003). *Carpeta Convivència en els centres docents de secundària*. Recuperat el 23 de març de 2013, a <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/convi.pdf>
- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2007). *Carpeta Convivència als centres docents de primària*. Recuperat el 23 de març de 2013, a http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/Arees%20d%27actuacio/Innovacio/c_onvivencia_inpri.pdf
- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2011). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2012). *Informe del Departament d'Ensenyament sobre l'Enquesta de Convivència Escolar i Seguretat de Catalunya. Ensenyament secundari (Curs 2011-2012)*. Barcelona: Departament de Ensenyament.
- Departament d'Interior. Generalitat de Catalunya. (2002). *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2000-2001*. Barcelona: Departament d'Interior.
- Departament d'Interior. Generalitat de Catalunya. (2006). *Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2005-2006*. Barcelona: Departament d'interior.

- Departament de Justícia (Octubre, 2015). *Assessorament tècnic*. Recuperat el 5 d'octubre de 2015 a <http://goo.gl/7Gfb4m>
- Díez, F. (2005). Prólogo. A W.L. Ury, *Alcanzar la paz. Resolución de conflictos y mediación en la familia el trabajo y el mundo* (pp.15-16). Barcelona: Paidós.
- Díez, F. i Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Buenos Aires: Paidós Iberica.
- Diputació de Barcelona. (Octubre, 2015). Programa de mediació comunitària. Objectius. Recuperat el 5 d'octubre de 2015, a http://www.diba.cat/es/web/acciocomunitariaparticipacio/mediacio_comunitaria el 12 d'agost de 2015
- Directiva 2008/52/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 21 de mayo de 2008 sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles. DOUE, núm. L136, 24 de mayo de 2008, pp.3-8.
- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.
- Ellis, S. i Tod, J.(2009). *Behaviour for learning. Proactive approaches to behaviour management*. Nova York: Routledge.
- Family Rights Group. (s.d.). *What is a Family Group Conference?*. London: Family Right Group i el Department for Education.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Madrid: Ariel.
- Fisher, R., Ury, W. i Patton, B. (1996). *Obtenga el Sí. El arte de negociar sin ceder*. Gestión 2000. Barcelona.
- Folger, J. i Jones, T. (1997) *Nuevas direcciones en mediación: investigación y perspectivas comunicacionales*. Barcelona: Paidós.
- Folger, J. i Taylor, A. (1992). *Mediación. Resolución de conflictos sin litigio*. México, D.F.: Limusa.
- França-Tarragó, O. (2003). *Ética para psicólogos: introducción a la psicoética*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Funes, J. (1995). *Mediación i justícia juvenil*. Col.lecció "Justícia i Societat", 12. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Centre d'Estudis Jurídics.
- Gallie, W.B. (1956). Essentially Contested Concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*. New Series, Vol. 56 (1955-1956), 167-198.
- Galtung, J. (1969) Violence, peace, and peace research. *Journal of peace research*, 3, 167-191. Recuperat el 4 d'octubre de 2015 a <http://jpr.sagepub.com/>
- García-Garrido, J.L. (1990). *Fundamentos de la educación comparada* (3a Ed.). Madrid. Dykinson.
- García-Raga, L. i López, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.

- García-Raga, I., Martínez, M.I. i Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socioeducativa. *Cultura y educación*, 24 (2), 207-217.
- Garrigle, M. (Coord.). (2005). *Interim Evaluation Report on the use and impact of Restorative Practices in Letterkenny Vocational School*. Letterkenny, Northwest Ireland: Health Promoting Services (HSE).
- Gavrielides, T. (2007). *Restorative Justice Theory and Practice: Addressing the Discrepancy*. Helsinki: European Institute for Crime Prevention and Control affiliated with the United Nations.
- GDC. (2010). *Youth Justice Conferencing*. Government Department of Communities. Queensland, Austràlia. Recuperat el 10 de juliol de 2013 a, <http://www.justice.qld.gov.au/youth-justice>
- Gergen, K.J. (2009). *Relational Being. Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Glaser, D. (1964). *The effectiveness of a prison and parole system*. Nova York: Bobbs.
- Goldstein, A. (2006). Restorative practices in Israel: The state of the field. *The IIRP's 8th. International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices*. 18-20 d'octubre. Bethlehem, Pennsylvania, USA. Recuperat el 13 de desembre de 2014, a http://www.iirp.edu/article_detail.php?article_id=NTQx
- Government of Canada. (2015). *Restorative Justice Principles and Values*. Government of Canada. Recuperat el 30 de setembre de 2015, a <http://www.csc-scc.gc.ca/restorative-justice/092/fsrjir-3-eng.pdf>
- Government UK. (2015a). *Probation*. Government UK. Recuperat el dia 25 de setembre de 2015, a <https://www.gov.uk/guide-to-probation>
- Government UK. (2015b). *Youth Offending Team*. Government UK. Recuperat el dia 3 d'octubre, a <https://www.gov.uk/youth-offending-team>
- Guardiola, M.J., Albertí, M., Casado, C., Susanne, G. i 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.
- Guardiola, M.J., Albertí, M., Casado, C. i Susanne, G. (2012). *Conferencing: Origen, transferencia y adaptación*. A J. Tamarit (coord.), *La justicia restaurativa: desarrollo y aplicaciones* (pp. 237-267). Granada: Comares.
- Hersh, R., Paolito, D. i Reimer, R. (1996). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hopkins, B. (2004). *Just Schools. A whole school approach to restorative justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hopkins, B. (2006a). *Restorative justice and restorative approaches in schools and other institutions and organizations*. European Forum for Restorative Justice Conference. Barcelona, june

2006. Recuperat el 6 de juny de 2011, a <http://transformingconflict.org/barcelona%20paper.doc>
- Hopkins, B. (2006b). *Implementing a restorative approach to behaviour and relationship management in schools-the narrated experiences educationalists*. (Tesi doctoral). Institute of Education. Faculty of Economic and Social Sciences. University of Reading, Reading, UK. Recuperada el 19 d'octubre de 2015, a <http://www.transformingconflict.org/system/files/libraryfiles/Whole%20thesis%20BH%20minus%20appendices.pdf>
- 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.
- Hopkins, B. (2012). Restorative Justice as Social Justice-do you agree?. *The Nottingham Law Journal*, (21), 121-131. Recuperat el 14 d'octubre de 2015, a https://www.ntu.ac.uk/nls/document_uploads/130860.pdf
- IIRP. (2012). *Restorative Works. Learning Network. World's First "Restorative City": Hull, UK, Improves of All Interventions with Young People, Saves Resources*. Recuperat el 12 d'agost de 2015, a <https://restorativeworks.net/2012/01/restorative-city-hull-uk-takes-restorative-practices-to-the-private-sector/>
- IIRP. (2015). *International Institute of Restorative Practices*. Recuperat el 5 d'octubre de 2015, a <http://www.iirp.edu/>
- IIRP. (s.d.). *Burning Bridges* [DVD]. Bethlehem, PA. USA: IIRP.
- IIRP Graduate School. (2009). *Improving school climate. Finding from schools implementing restorative practices*. Bethlehem, PA, USA: IIRP. Recuperat el 24 de setembre de 2015, a <http://www.iirp.edu/pdf/IIRP-Improving-School-Climate.pdf>
- IIRP Graduate School. (2014). *Improving school climate. Evidence from schools implementing restorative justice*. Bethlehem, PA. USA: IIRP. Recuperat el 24 de setembre de 2015, a <http://www.iirp.edu/pdf/ImprovingSchoolClimate.pdf>
- Institut per la convivència i èxit escolar. (2013). *Projecte Comenius Regio de Pràctiques Restauratives entre Palma de Mallorca i Hull* (Regne Unit). Recuperat el 25 de juliol de 2015, a <http://youtu.be/NNTEIfiWpOU>
- Institut per la convivència i èxit escolar.(2011). *Millorem la convivència amb les pràctiques restauratives*. Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears.
- Ireson, J., Mortimer, P. i Hallam, S. (1999). The common Strands of Pedagogy and their Implications. A P. Mortimore (ed.), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning* (pp. 212-232). Thousand Oaks, CA: Paul Chapman.
- Jesuïtes Educació. (2015). *Horitzó 2020*. Recuperat el 22 de setembre de 2015, a <http://h2020.fje.edu/>

- Johnstone, G (2003). Introduction: restorative approaches to criminal justice. A G. Johnstone (coord.), *A Restorative Justice Reader. Text, sources, context* (pp. 3-17). UK: William Publishing.
- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J. i Weedon, E. (2006). *Restorative Practices in three Scottish Councils. Final Report of the Evaluation of the first two years of the Pilot*. Scotland: University of Glasgow and University of Edinburgh.
- Kohn, A (2006). *Beyond Discipline. From Compliance to Community*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD Lambeth Restorative Justice conference pilot project in schools. Youth Justice Board.
- Kolb, D.M., Atkinson, J., Bellman, H., Butler, F., Carter, J., Colburn, L. ... Susskind, L.(1996). *Cuando hablar da resultado*. Buenos Aires: Paidós.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions. Second Edition, Enlarged*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Kurki, L. (2003). Evaluating restorative justice practices. A A. Von Hirsch, J. Roberts., A. Bottoms, K. Roach i M. Schiff. (eds.). *Restorative Justice and criminal justice: Competing or reconcilable paradigms?* (pp. 293-314).Oxford: Hart Publishing.
- Led, P. (2013). La implementación de un programa institucional de mediación escolar en Catalunya. *Revista Convives, 4, 22-29*.
- Lederach. J.P. (1996). *Mediación*. Gernika, País Basc: Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz.
- Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre la reforma de la Ley reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores. BOE, 11 de junio de 1992, núm. 140, pp.19794-19796.
- Ley Orgànica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. Última modificación: 5 de marzo de 2011. BOE, 14 de diciembre de 1999, núm. 298, pp. 43088-43099.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. BOE, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2006, de 4 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. BOE, 5 de diciembre de 2006, núm. 290, pp. 42700-42712.
- Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. BOE, 7 de julio de 2012, núm. 162, pp.49224-49242.
- Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal. BOE, 31 de mrzo de 2015, núm. 77, pp. 27061-27176.
- Llei 1989, Children, Young Persons and Their Families. Nova Zelanda. Public Act: 1989 no 24, 27 May 1989. Recuperat el 14 d'octubre de 2015, a http://www.legislation.govt.nz/act/public/1989/0024/latest/DLM147088.html?search=ts_act%40bill%40regulation%40deemedreg_Children%2c+Young+Persons+and+Their+Families_resel_25_a&p=1

- Llei 1/2001, de 15 de març, de mediació familiar de Catalunya. DOGC, 26 de març de 2001, núm. 3355, pp. 4380-4384.
- Llei 15/2009, del 22 de juliol, de mediació en l'àmbit del dret privat. DOGC, 30 de juliol de 2009, núm. 5432, pp.60432-60448.
- Lloyd, A. (2015). *Quit de "disrupting" and start the "disturbing"*. Recuperat el 22 de setembre de 2015, a http://smartblogs.com/leadership/2015/07/20/quit-the-disrupting-and-start-disturbing/?__scoop_post=ba6ecb60-2f3a-11e5-c362-842b2b775358&__scoop_topic=1222083#__scoop_post=ba6ecb60-2f3a-11e5-c362-842b2b775358&__scoop_topic=1222083
- Lloyd, L., Mulhern, E. i Gardner, A. (2008). *An evaluation of the Restorative Practices Pilot Project in St. Columba's High School 2006-2007*. West Durbantonsire : West Durbantonsire Council.
- Mackay, R., Bošnjak, M., Deklerck, J., Pelikan, C., Van Stokkom, B. i Wright, M. (2007). *Images of restorative justice theory*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- MacRae, A. i Zehr, H. (2004). *The Little book of Family Group Conferences*. New Zealand Style. Intercourse, PA, USA: Good Books.
- Marshall, T. (1999). *Restorative Justice. An Overview*. London: Home Office, Research Development and Statistics Directorate.
- Martínez, M. i Albaigés, B. (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Masters, G. (2004). Foreword. A B. Hopkins, *Just Schools. A whole school approach to restorative justice* (pp. 11-14). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mayer, B.S. (2008). *Más allá de la neutralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Mayor Zaragoza, F. (2015). *Repensar l'educació des de principis ètics* [Vídeo]. Edupost 2015. Recuperat el 28 de setembre de 2015, a <https://youtu.be/0yPxNw5ACyA>
- McCluskey, G. (2010). Restoring the possibility of change? A restorative approach with trouble and troublesome young people. *International Journal of School Disaffection*, 7 (1), 19-25.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Ridell, S. i Stead, J. (2008). Can Restorative Practices in Schools Make a Difference?. *Educational Review* 60 (4), 405-417.
- McCold, P. (2006). The Recent History of Restorative Justice: mediation, circles and conferencing. A D. Sullivan i L. Tifft (eds.), *Handbook of Restorative Justice. A Global Perspective* (pp.23-41). London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- McCold, P. i Wachtel, T. (2001). Restorative justice in every day life. A J. Braithwaite i H. Strang (eds.), *Restorative Justice and Civil Society* (pp.114-129). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McCold, P. i Wachtel, T. (2003). En busca de un paradigma: una teoria sobre justícia restaurativa. Ponència presentada al *XIII Congrés mundial de criminologia*. Rio de Janeiro, 2003. Recuperat el 24 de setembre de 2015, a http://www.iirp.edu/iirpWebsites/web/uploads/article_pdfs/paradigm_span.pdf

- MEC. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Convivencia Escolar. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Mercer, V. i Sten Madsen, K. (2015). *Doing restorative justice in cases of sexual violence: A practice guide*. Leuven: European Forum for Restorative Justice.
- Miller, A. (2000). *El origen del odio*. Barcelona: Ediciones B.
- Mirsky, L. (2004). *Restorative justice practices of Native American, First Nation and other indigenous people of North America: Part Two*. USA: IIRP. Recuperat el 20 de juliol de 2015, a http://www.iirp.edu/article_detail.php?article_id=NDA0
- Mondragón, J. i Torregrosa, F. (2013). La mejora de la convivencia escolar a través del "World Café", a M.T Castilla, V.M. Martín, E.S. Vila i A.M. Sánchez (coords.). *Educación y Cultura de Paz en Contextos Educativos*. Espanya: Editorial GEU. Recuperat el 14 d'octubre de 2015, a <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=558173>
- Moore, C. (1995). *El proceso de la Mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Granica.
- Moore, C. (1997). ¿Por qué mediamos?. A J.P Folger i T.S. Jones (eds.). *Nuevas direcciones en mediación. Investigaciones y perspectivas comunicacionels* (pp. 265-275). Barcelona: Paidós.
- Morrison, B. (2001). The school system: developing its capacity in the regulation of a civil society. A H. B. Strang i J. Braithwaite (eds.), *Restorative Justice and Civil Society* (pp.195-210). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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.
- Morrison, B. (2012). From social control to social engagement: enabling the "time and space" to talk through restorative justice and responsive regulation. A R. Rosenfeld, K. Quinet i C. Garcia (eds.), *Contemporary Issues in Criminology Theory and Research. Papers from the American Society of Criminology 2012 Conference* (pp.97-106). Belmont, CA, USA: Wadsworth.
- Morrison, B. i Vaandering, D. (2014). Restorative Justice: Pedagogy, Praxis and Discipline. *Journal of school Violence*, 11(2), 135-155.
- Munné, M. i Mac Cragh, P. (2006). *Els 10 principis de la cultura de la mediació*. Barcelona: Graó.
- Naranjo, C. (2011). Punset entrevista a Claudio Naranjo. *Redes* [Programa televisió]. Recuperat el 5 d'octubre de 2015, a https://youtu.be/gymhGbKWAcM?list=FL9u004x-_6EPqC-FKF-EFZQ
- Nathanson, D. (1992). *Shame and Pride: Affect, Sex and the Birth of the Self*. London-NY:W.W. Norton.
- Nathanson, D. (1998). From empathy to community. *The annual of Psychoanalysis*, (25). Recuperat el 30 de setembre de 2015, a http://www.iirp.edu/article_detail.php?article_id=NDg3

- Nathanson, D. (2003). *The Name of the Game is Shame*. Report to the Academic Advisory Council of the National Campaign Against Youth Violence. Recuperat el dia 29 de setembre de 2015, a <http://www.tomkins.org/wp-content/uploads/2014/07/thenameofthegameisshame.pdf>
- O'Connell, T., Wachtel, B. i Wachtel, T. (1999). *Conferencing Handbook*. Pipersville, PA: The Piper's Press.
- Olalde, A. (2015). *Estudio multidimensional de algunas prácticas de justicia restaurativa en el País Vasco con lentes de trabajo social (2007-2012)*. (DIGITUM, Depósito Digital Institucional de la Universidad de Murcia). Recuperada el 19 d'octubre de 2015, a <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/44459>
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado.
- Ortega, R., Del Rey, R i Casas J.A. (2013). Redes sociales y Cyberbullying: El Proyecto ConRed. *Revista Convives*, 3, 34-44.
- Padrós, J. (2011). *El Proyecto EduCAT1x1. Què en pensen els implicats?* Barcelona: Associació Espiral, educació y tencnologia. Recuperat el 5 d'octubre de 2015, a http://ciberespiral.org/informe_espinal1x1.pdf
- Pascual, E. (2012). *La mediación en el sistema penal* (Tesi doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanya. Recuperada el 19 d'octubre de 2015, a <http://eprints.ucm.es/16592/1/T33979.pdf>
- Peters, T. (2000). Victim-offender mediation: reality and challenges. A European Forum for Victim-Offender Mediation and Restorative Justice (ed.), *Victim-Offender Mediation in Europe* (pp. 9-15). *Making Restorative Justice Work*. Leuven: Leuven Universtiy Press.
- Pomar, M. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27, 1),83-99.
- Pomar, M. i Vecina, C. (2013). Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educación y Cultura*, 24, 213-224.
- Pràctica Restaurativa (2015). Associació de Justícia i Pràctica Restaurativa. Recuperat el 5 d'octubre de 2015, a <https://sites.google.com/a/practicarestaurativa.org/associacio-de-justicia-i-practica-restaurativa/introduccio-1>
- Pranis, K. (2005). *The Little Book of Circle Processes. A new/Old Approach to Peacemaking*. Intercourse, PA, USA: Good Books.
- Pranis, K. (2007). Restorative Values. A G. Johnstone i D. Van Ness (eds.), *Handbook of Restorative Justice* (pp. 59-74). Devon: Willan.
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley: University of California Press.
- Restorative Circles (2015). Restorative Circles. Recuperat el 5 d'octubre de 2015, a <http://www.restorativecircles.org/systems-and-facilitation>
- RJC. (2004). *Principles of restorative processes. December 2004*. London: RJC. Recuperat el 24 de setembre de 2015, a http://www.iirp.edu/pdf/beth06_davey9.pdf

- RJC. (2005). *Estatment of Restorative Justice Principles. As applied in a school setting*. London: RJC. Recuperat el 24 de setembre, a <https://goo.gl/CAM4SB>
- RJC. (2011). *Best Practice Guidance for Restorative Practice*. London: RJC. Recuperat el 24 de setembre de 2015, a <https://goo.gl/UlligV>
- RJC. (2015a). Restorative Justice Council. Recuperat el 3 d'octubre de 2015, a <http://www.restorativejustice.org.uk/>
- RJC. (2015b). *RJC principles of restorative practice. Results of 2015 consultation*. London: RJC. Recuperat el dia 24 de setembre de 2015, a <https://goo.gl/slWSGr>
- Roberts, P. (2000). *Education, literacy, and humanization.: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, Connecticut, USA: Bergin & Garvey.
- 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]. Recuperat el dia 28 de setembre de 2015, a 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). Fundación Universitaria Iberoamericana, Palma de Mallorca, Espanya. Recuperada el 19 d'octubre de 2015, a http://hazitzen.comunicacionycreatividad.com/justicia_practicas_%20restaurativas.pdf
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sarabiego, M. (2004). La investigación educativa: génesis, evolución y características. A R. Bisquerra (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp.51-87). Madrid: La muralla.
- Sarabiego, M., Massot, I. i Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. A R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.293-328). Madrid: La muralla.
- Shaw, G. (2007). Restorative Practices in Australian schools: Changing Relationships, Changing Culture. *Conflict Resolution Quarterly*. 25(1), 127-135.
- Sherman, L. i 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. Recuperat el dia 24 de setembre de 2015, a https://www.sindic.cat/site/unitFiles/2168/48_Bullying_cataladefinitiu.pdf
- Skinns, L., Du Rose, N. i Hough, M. (2009). *An evaluation of Bristol RAI*. London: ICPR, Kings College.
- Smull, E., Wachtel, J. i Wachtel, T. (2012). *Family Power. Engaging and Collaborating with Families*. Bethlehem, PA. USA: IIRP.

- Stutzman, L. i Mullet, J.H. (2005). *The little book of Restorative Discipline for Schools. Teaching responsibility; creating caring climates*. Intercourse, PA, USA: Good Books.
- Suares, M (1996). *Mediación. Conducción de disputa, comunicación y técnicas*. Barcelona: Paidós.
- Suares, M. (2002). *Mediando en sistemas familiares*. Barcelona: Paidós.
- Tamarit, J. (2012). La justicia restaurativa: concepto, principios, investigación y marco teórico. A J. Tamarit (coord.), *La justicia restaurativa: desarrollo y aplicaciones* (pp.3-60). Granada: Comares.
- Tawil, S. (2015). *Repensem l'educació en clau de bé comú mundial?*. Presentació del nou informe de la UNESCO. Recuperat el dia 28 de setembre de 2015, a <http://www.fbofill.cat/videos/repensem-leducacio-en-clau-de-be-comu-mundialunesco-rethinking-education-released-barcelona>
- Taylor, M. (2003). *Going Round in Circles: Implementing and Learning from Circle Time*. Slough, UK: National Fundation for Educational Research.
- TCNC. (2010). *The Whole Restorative Approach* [DVD]. Reading, UK: Transforming Conflict.
- TCNC. (2015). Transforming Conflict National Center for Restorative Approaches. Recuperat el 5 d'octubre de 2015, a <http://www.transformingconflict.org/>
- Tejada, J. (Dir), Ferrández, E., Jurado, P., Mas, O., Navío, A., Ruíz, C. (2008). *Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores*. *Bordón*, 60 (I), 163-185.
- Thomson, F. i Smith, P.K. (2011). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. London: University of London. Recuperat el 20 d'agost de 2015, a https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182421/DFE-RR098.pdf
- Thorsbone, M. i Vinegrad, D. (2014). *Rethinking behaviour management. Restorative practices in classrooms*. London, UK: Hobbs the Printers.
- TICSE (2011). *¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas*. Informe de investigación. Recuperat el 5 d'octubre de 2015, a http://ntic.educacion.es/w3/3congresoe20/Informe_Escuela20-Prof2011.pdf
- Tomkins, S. (1987). Shame. A D.L. Nathanson (ed.), *The many faces of shame* (pp. 133-161). New York: Norton, USA: Norton.
- Tomkins, S. (1991). *Affect Imaginery Consciousness (Vols. I-III)*. New York, USA: Springer.
- Torrego, J.C. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- 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. Recuperat el dia 28 de setembre, a http://www.fbofill.cat/sites/default/files/RepensarEducacio_100715.pdf
- UNODC. (2006). *Handbook on Restorative Justice Programmes*. Viena: UNODC. Recuperat el dia 28 de setembre de 2015, a http://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/06-56290_Ebook.pdf
- Ury, W. (2002). *Supere el no. Cómo negociar con personas que adoptan posiciones inflexibles*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.
- Ury, W.L. (2005). *Alcanzar la paz. Resolución de conflictos y mediación en la familia el trabajo y el mundo*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Vaandering, D. (2015a). A window on relationships. reflecting critically on a current restorative justice theory. *Restorative Justice*, 1(3), 311-333.
- Vaandering, D. (2015b). Between Being "Acted upon Acting": An Educator's Experience in Framing Peace through Restorative Justice. A H. Smits i R. Naqui (eds.), *Framing Peace. Thinking about and enacting curriculum as "radical hope"* (pp.119-134). Nova York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Vallory, E. (2015). *Repensar l'educació*. Recuperat el dia 23 de setembre de 2015, a <http://eduardvallory.blogspot.com.es/>
- Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y educación*, 20, 249-259.
- Villacampa, C. (2012). La justícia restaurativa en los supuestos de violencia. A J. Tamarit (coord.), *La justicia restaurativa: desarrollo y aplicaciones* (pp.89-130). Granada: Comares.
- Wachtel, T. (1997). *Real Justice: How to Revolutionize our Response to Wrongdoing*. Pipersville, PA: Piper's Press.
- Wachtel, T. (1999). Restorative Justice in Everyday Life: Beyond the Formal Ritual. *Reshaping Australian Institutions Conference: Restorative Justice and Civil Society*. The Australian National University, Canberra, 16 i 18 de Febrer de 1999. Recuperat el 26 d'octubre, a <http://www.iirp.edu/pdf/RJInEverydayLife.pdf>
- Wachtel, T. (2000). Restorative practices with high-risk youth. A G. Burford i J. Hudson (eds.). *Family Group Conferencing: New Directions in Community Centered Child & Family Practice*, pp. 86-92. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Wachtel, T. (2013). *Defining Restorative*. Bethelhem, PA, USA: IIRP Graduate School. Recuperat el 24 de setembre de 2015, a <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>

- Wachtel, T., i McCold, P. (2000). Restorative justice in everyday life. A J. Braithwaite i H. Strang (eds.), *Restorative Justice in Civil Society*, pp. 117-125. New York: Cambridge University Press.
- Wachtel, T., O'Connell, T. i Wachtel, B. (2010). *Restorative Justice Conferencing*. Real Justice and the conferencing Handbook. Bethelhem, PA, USA: The Pipers's Press.
- Walgrave, L. (2008). *Restorative justice, self-interest and responsible citizenship*. Cullompton: Willan Publishing.
- William Glasser International Institute. (2013). The QQS Concept. Recuperat el 3 d'octubre de 2015, a <http://www.wglasser.com/the-glasser-approach/quality-schools>
- Wong, D. (2005). Restorative justice for juveniles in Hong King: Reflections of practitioner. *The IIRP Sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices*, 3-5 de Març de 2005. Penrith, New South Wales, Austràlia.
- Wright, M. (1999). *Restoring Respect for Justice. A Symposium*. Hampshire, UK: Waterside Press.
- XTEC. (2014). *Protocol de prevenció, detecció i intervenció en front l'assetjament entre iguals*. Xarxa telemàtica de Catalunya. Recuperat el 3 d'octubre de 2015, a http://www.xtec.cat/web/centres/convivencia/recursos/resconflictes/assetjament_iguals
- YJB. (2004). *National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme*. London: YJB.
- YJB. (2015). *Youth Justice Board*. Government UK. Recuperat el 23 d'octubre de 2015, a <https://www.gov.uk/government/organisations/youth-justice-board-for-england-and-wales/about>
- Zehr, H. (1990). *Changing lenses*. Scottdale, PA: Herald Press.
- Zehr, H. i Gohan, A. (2003). *The Little Book of Restorative Justice*. USA: Good Books. Recuperat el 5 d'octubre de 2015, a <http://www.unicef.org/tdad/littlebookrjpakaf.pdf>
- Zehr, H. i Mika, H. (1997). Fundamental Concepts of Restorative Justice. *Contemporary Justice Review*, 1(1), 47-56.
- Zinsstag, E., Teunkens, M. i Pali, B. (2011). *Conferencing: a way forward for restorative justice in Europe*. Leuven, Belgium: European Forum for Restorative Justice.

5 Annex

ANNEX I. INSTRUMENTS ESTUDI II

INSTRUMENT 2A

ENTREVISTA AL DIRECTOR/A, CAP D'ESTUDIS, COORDINADOR/A RA

HEAD TEACHER, HEAD OF THE YEAR, RESTORATIVE JUSTICE COORDINATOR INTERVIEW

DATA DATE _____

NOM DEL CENTRE SCHOOL NAME _____

NOM DE LA PERSONA ENTREVISTADA NAME _____

LOCALITAT TOWN/CITY _____

1. DADES GENERALS GENERAL INFORMATION

Dades personals. Profile

1.1 Càrrec: What is your position in the school? What is your position in the RA?
1.2 Anys en el càrrec: How many years have you been in the post? And in the RA?
1.3 Anys en el centre: How many years have you been working at the school?
1.4 Formació (titulació universitària inicial i posterior): What is your academic background? (University degree and continuous training):

Dades de l'escola. School data

1.5 Titularitat: (municipal, pública, concertada, privada). What type of school is it? (local government school, public school, state school)
1.6 Confessionalitat (religiosa, laica) What is the religious affiliation if any? Confessionality (religious or laic school):
1.7 Estudis que imparteix el centre (infantil, primària, secundària, fp, altres) What are the educational levels in the school? (nursery, primary, secondary, vocational, training, others)
1.8 Nombre total d'alumnes del centre: How many pupils does the school have?
1.9 Nombre de professors i especialistes: How many teachers, teachers' assistants and special needs teachers does the school have?
1.10 Nivell socioeconòmic alumnat i context: What is the socioeconomic level of the pupils and the area?
1.11 Característiques de l'alumnat (NEE, racial, immigració). Can you tell me the pupils' characteristics (Special needs, race, country of origin, religious affiliation)

2. DADES DESCRIPTIVES SOBRE L'ER. DESCRIPTIVE INFORMATION OF THE RA

2.1 Com anomenen la iniciativa restaurativa implementada a l'escola? What do you call the restorative initiative implemented in the school?

2.2 Data inicial de la implementació: Starting date. Durada. Duration

2.3 Com han subvencionant la implementació? How is the implementation being funded?

2.4 Quins sectors de la comunitat educativa participen en el programa. What sectors of the school community are involved in the initiative?

3. MOTIVACIÓ DE L'ER (OBJECTIUS). MOTIVATION FOR THE RA (AIMS)

3.1 D'on sorgeix la demanda per a la implementació de l'ER? Where did the request to implement the RA arise from?

3.2 Quins són els objectius de l'ER? What are the aims of the RA?

3.3 Disseny de l'ER RA design

How was the RA designed? Who designed the RA? Was the school involved in the design?(teachers, families, pupils, other...)

4. IMPLEMENTACIÓ DE L'ER RA IMPLEMENTATION

4.1 Quin és l'abast de l'ER (enfocament global o butxaques)? Which is the scope of the RA? (whole school approach or pocket approach)

<p>4.2 Qui coordina? Com s'ha decidit qui coordina, en base a quins criteris?. Who is the coordinator of the initiative? How did you decide the coordinator, based on what criteria?</p>
<p>4.3 Es va realitzar algun tipus de formació? Have you done any training? És va realitzar a diferents nivells? Was the training done at different levels? (Si la formació es va realitzar a diferents nivells s'especificaran els continguts, a qui es va dirigir, el nombre d'hores i el lloc de la formació per a cada nivell de formació) (If the training was done at different level, for each level we should identify: contents, participants, number of hours and place).</p>
<p>4.4 S'ha estructurat alguna formació continua? Have you organized some continuous (on going, follow up) training? Quina? Which one?</p>
<p>4.5 Quines pràctiques restauratives s'han implementat? (per a cada pràctica s'especificarà nom, descripció i ús habitual) Which restorative practices have you implemented? (for each one we have to specify: name, description and use)</p>
<p>4.6 Tenien implementat un programa de mediació abans d'iniciar l'ER. Did the school have some mediation programme before the RA? <input type="checkbox"/> sí yes <input type="checkbox"/> no no</p>
<p>Quin? Which one? Característiques? Characteristics?</p>
<p>4.7 Quina és la relació entre els programes de mediació, mediació entre iguals i l'ER? What is the relation between peer-mediation, mediation programmes and RA?</p>
<p>4.8 Han utilitzat les conferències restauratives formals? Have you used the formal conferences? <input type="checkbox"/> sí yes <input type="checkbox"/> no no Qui facilita les conferències? Franja horària en què es realitzen? Qui fa les derivacions? Who is the facilitator? At what time do you usually run the conferences? Who refers the cases? What cases do you use formal conferences for?</p>
<p>4.9 Quines són per vostè les diferències principals entre la mediació i les conferències restauratives? Which are the main differences between restorative conferences and mediation?</p>

5. IMPACTE DE LA IMPLEMENTACIÓ DE L'ER THE IMPACT OF THE RA

5.1 Quin ha estat l'impacte de l'ER? What has been the impact of the RA?

5.1.1 What impact has it had on teachers?

5.1.2 What impact has it had on pupils?

5.1.3 What impact has it had on families?

5.1.4 What impact has it had on reported behaviour?

Now I am going to ask you about specific issues like bullying, exclusions, attendance, etc. If you have quantitative data can you give it to me?

If you don't have quantitative data, you can give me an answer based on your perceptions.

5.2 Tenen dades quantitatives sobre l'impacte de l'ER pel que fa les següents situacions? (si no tenen dades quantitatives poden contestar quin es l'impacte segons la seva opinió) Do you have quantitative data about the following issues? (if you do not have quantitative data you can give an answer based on your perceptions)

- Bullying i victimització bullying and victimization
- Expulsions exclusions
- Assistència attendance
- Nivell de confiança del personal a l'hora de gestionar les situacions difícils staff's level of confidence in dealing with challenging situations
- Responsabilització per part dels alumnes de les seves accions pupils' ability to take responsibility for their actions/behaviour
- Clima general de l'escola general school atmosphere
- Conducta dels alumnes pupils' behaviour

5.3 Han integrat les pràctiques restauratives a les polítiques i normatives escolars? En quin sentit? Com? Have you integrated the restorative practices into the school policies? In what sense? How?

5.4 Continuen utilitzant els càstigs? En quines situacions? Com es combinen amb el programa restauratiu? Are you still using sanctions in the school? If so when and how? Are sanctions still being used by others? If so when and who?

5.5 L'ER ha canviat la cultura escolar? Com ho concretaria? Has the RA changed the school culture?

5.6 L'ER ha canviat la gestió de l'aula? I en l'estil docent? Has the RA involved classroom

management changes? And teaching style changes?

5.7 L'ER ha intensificat el treball en xarxa amb entitats de la comunitat? Com? Amb quines entitats? Has the RA intensified some networking with the community? How? With which agencies?

5.8 Estan realitzant o han realitzat alguna avaluació? Have you done or are you doing some evaluation? SÍ YES NO NO Quina? Which one? Qui l'ha subvencionat? How is it funded?

6. RECOMANACIONS RECOMMENDATIONS

6.1 Quins elements clau identifica per a una implementació exitosa de l'ER? Which elements do you think are key for a successful implementation?

6.2 Quins elements clau identifica per a una formació exitosa? Which key elements can you identify for a training to be successful?

6.3. Quins elements clau identifica per a la sostenibilitat del programa? Which elements do you think are key for the programme's sustainability?

6.4 Quines han estat les principals dificultats que han trobat a l'hora d'implementar l'ER? Quines han estat les solucions? What are the principal difficulties you have found in the implementation of the RA? What have been the solutions?

7. SATISFACCIÓ GENERAL GENERAL SATISFACTION

7.1 Quin és el seu nivell de satisfacció en relació amb l'ER? What is your level of satisfaction in regards to the RA?

Molt satisfet Bastant satisfet Poc satisfet Gens satisfet

Very satisfied Mostly satisfied Not very satisfied Not satisfied at all

7.2 Quina creu que és la satisfacció de l'escola? What do you think is the level of satisfaction of the school?

Molt satisfet	Bastant satisfet	Poc satisfet	Gens satisfet
Very satisfied	Mostly satisfied	Not very satisfied	Not satisfied at all

7.3 Quina creu que és la satisfacció dels mestres? What do you think is the level of satisfaction of the teachers?

Molt satisfet	Bastant satisfet	Poc satisfet	Gens satisfet
Very satisfied	Mostly satisfied	Not very satisfied	Not satisfied at all

7.4 Quina creu que és la satisfacció del personal no mestre? What do you think is the level of satisfaction of the non-teaching staff?

Molt satisfet	Bastant satisfet	Poc satisfet	Gens satisfet
Very satisfied	Mostly satisfied	Not very satisfied	Not satisfied at all

7.5 Quina creu que és la satisfacció dels alumnes? What do you think is the level of satisfaction of the students?

Molt satisfet	Bastant satisfet	Poc satisfet	Gens satisfet
Very satisfied	Mostly satisfied	Not very satisfied	Not satisfied at all

7.6 Quina creu que és la satisfacció dels pares i mares? What do you think is the level of satisfaction of the parents?

Molt satisfet	Bastant satisfet	Poc satisfet	Gens satisfet
Very satisfied	Mostly satisfied	Not very satisfied	Not satisfied at all

8. ALTRES OTHER

8.1 Hi ha alguna cosa que no li hem preguntat i que li agradaria afegir?

Is there something you would like to add?

INSTRUMENT 2B

ENTREVISTA EXPERTS

EXPERTS INTERVIEW

DATA DATE _____

NOM DEL CENTRE/ENTITAT AGENCY NAME _____

NOM DE LA PERSONA ENTREVISTADA NAME _____

LOCALITAT TOWN/CITY _____

1. DADES GENERALS/ GENERAL INFORMATION

DADES PERSONALS PROFILE

1.1 Lloc de treball/càrrec: What is your position in the agency? Do you have another work? Which one?
1.2 Anys en el càrrec: How many years have you been in the agency post?
1.3 Anys en l'entitat: How many years have you been working in the agency?
1.4 Formació universitària i post universitària. What is your academic background?

DADES DE L'ENTITAT AGENCY DATA

1.5 Titularitat del centre de treball (municipal, públic, privat) What type of agency (local government, public (private), state agency) is?
1.6 Dades socioeconòmiques i diversitat poblacional de la zona on treballa l'agència. What is the socioeconomic level and diversity of the area where your agency work?
1.7 Àmbits d'intervenció: What are the intervention areas of the agency?

2. DADES DESCRIPTIVES SOBRE ELS PROGRAMES RESTAURATIUS QUE PROMOCIONEN EN L'ÀMBIT ESCOLAR DESCRIPTIVE INFORMATION OF THE RESTORATIVE PROGRAMMES PROMOTED BY YOUR AGENCY

2.1 L'entitat on treballa promou la implementació d'iniciatives restauratives a l'àmbit escolar? *Does your agency promote restorative initiatives in schools? Com anomenen les iniciatives restauratives implementades a les escoles? What do you call the restorative initiative implemented in schools?*

2.2 Quan van començar a promoure aquestes iniciatives a l'àmbit escolar? *When did you begin to promote these initiatives in schools?*

2.3 Com es subvencionen les iniciatives? *How are the initiatives being funded?*

3. MOTIVACIÓ DELS PROGRAMES MOTIVATION FOR THE PROGRAMMES (AIMS)

3.1 D'on sorgeix la demanda per a la implementació de l'ER a les escoles? *Where did the request of implementing RA in schools arise from?*

3.2 Quins són els objectius de l'ER en l'àmbit escolar que la seva entitat promou a les escoles? *What are the aims of the RA that you promote?*

3.3 Quines són les motivacions principals de les escoles amb les que vostè ha treballat a l'hora d'implementar l'ER? *Concerning the schools where you have worked, which are their main reasons for the implementation of the RA?*

3.4 Com es va dissenyar el programa? Qui el va dissenyar? S'hi va implicar tota l'escola? *How was the RA designed? Who designed it? Was the whole school implicated in the design?*

4. IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA RESTAURATIU RESTORATIVE PROGRAMME IMPLEMENTATION

4.1 Quin és l'abast de l'ER? (enfocament global-butxaques) What is the scope of the RA (whole school approach-pocket approach)

4.2 Com es coordinen l'ER a les escoles? How is the RA coordinated in the schools?

4.3 Es proporciona algun tipus de formació als centres per l'aplicació de l'ER? Do you offer training to schools? Quina? What kind?

4.4. S'ha proporcionat algun tipus de formació continua? Have you offered some continuous training?

4.5 Quines són les pràctiques restauratives que inclou l'ER? Which restorative practices are included in the RA that you promote? (nom/descripció/ús name/description/use)

5. IMPACTE DE LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA RESTAURATIU THE IMPACT OF THE RESTORATIVE PROGRAMME

5.1 Quin ha estat l'impacte de l'ER en les escoles que l'implementen? What has been the impact of the RA in the schools?

5.1.1 What impact has it had on teachers?

5.1.2 What impact has it had on pupils?

5.1.3 What impact has it had on families?

5.1.4 What impact has it had on reported behaviour?

5.2 Tenen dades quantitatives sobre l'impacte de l'ER pel que fa les següents situacions? (si no tenen dades quantitatives poden contestar quin es l'impacte segons la seva opinió) Do you have quantitative data about the following issues? (if you do not have quantitative data you can answer based on your perceptions)

- Bullying i victimització bullying and victimization
- Expulsions exclusions

<ul style="list-style-type: none">• Assistència <i>attendance</i>• Nivell de confiança del personal a l'hora de gestionar les situacions difícils <i>staff's level of confidence in dealing with challenging situations</i>• Responsabilització per part dels alumnes de les seves accions <i>pupils' ability to take responsibility for their actions/behaviour</i>• Clima general de l'escola <i>general school atmosphere</i>• Conducta dels alumnes <i>pupils' behaviour</i>
5.3 Les escoles integren les pràctiques restauratives a les polítiques i normatives escolars? <i>Do the schools integrate the restorative practices into the school policies? In what sense? How?</i>
5.4 Les escoles continuen utilitzant els càstigs? En quines situacions? Com es combinen amb el programa restauratiu? <i>Are the schools still using sanctions? If so when and how?</i>
5.5 L'ER restauratiu facilita el canvi de cultura escolar? Per què? <i>Does the RA facilitate a change in the school culture?</i>
5.6 L'ER afecta a la gestió d'aula? Per què? <i>Does the RA affect the classroom management? Why? I en l'estil docent? And in the teaching style?</i>
5.7 L'ER ha intensificat el treball en xarxa amb entitats de la comunitat? Com? Amb quines entitats? <i>Does the RA intensified networking with the community? How? With which agencies?</i>
5.8 Estan realitzant o han realitzat alguna avaluació del programa? Disposen d'alguna avaluació del programa? <i>Have you done or are you doing some evaluation? Is there an evaluation tool in place?</i> <input type="checkbox"/> SÍ YES <input type="checkbox"/> NO NO Quina? <i>Which one?</i> Qui l'ha subvencionat? <i>How is it funded?</i>

6. RECOMANACIONS RECOMMENDATIONS

6.1 Quins elements clau identifica per a una implementació exitosa del programa? Which elements do you think are key for a successful implementation?

6.2 Quins elements clau identifica per a una formació exitosa? Which key elements can you identify for a training to be successful?

6.3. Quins elements clau identifica per a la sostenibilitat del programa? Which elements do you think are key for the programme sustainability?

6.4 Quines han estat les principals dificultats que han trobat a l'hora d'implementar el programa? Quines han estat les solucions? Which are the principal difficulties that you have found for the implementation of the programme? Which have been the solutions?

7. SATISFACCIÓ GENERAL GENERAL SATISFACTION

7.1 Quin és el seu nivell de satisfacció en relació amb el programa restauratiu?

What is your level of satisfaction about the restorative programme?

Molt satisfet Bastant satisfet Poc satisfet Gens satisfet

Very satisfied Mostly satisfied Not very satisfied No satisfied at all

7.2 Quina creu que és la satisfacció de les escoles? What do you think is the level of satisfaction of the school?

Molt satisfet Bastant satisfet Poc satisfet Gens satisfet

Very satisfied Mostly satisfied Not very satisfied No satisfied at all

7.3 Quina creu que és la satisfacció dels mestres? What do you think is the level of satisfaction of the teachers?

Molt satisfet Bastant satisfet Poc satisfet Gens satisfet

Very satisfied Mostly satisfied Not very satisfied No satisfied at all

7.4 Quina creu que és la satisfacció del personal no mestre? *What do you think is the level of satisfaction of the non-teaching staff?*

Molt satisfet	Bastant satisfet	Poc satisfet	Gens satisfet
Very satisfied	Mostly satisfied	Not very satisfied	No satisfied at all

7.5 Quina creu que és la satisfacció dels alumnes? *What do you think is the level of satisfaction of the pupils?*

Molt satisfet	Bastant satisfet	Poc satisfet	Gens satisfet
Very satisfied	Mostly satisfied	Not very satisfied	No satisfied at all

7.6 Quina creu que és la satisfacció dels pares i mares? *What do you think is the level of satisfaction of the parents?*

Molt satisfet	Bastant satisfet	Poc satisfet	Gens satisfet
Very satisfied	Mostly satisfied	Not very satisfied	No satisfied at all

8. ALTRES OTHER

8.1 Hi ha alguna cosa que no li hem preguntat i que li agradaria afegir? *Is there something you would like to add?*

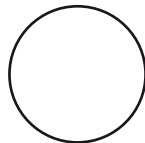
ANNEX II. TRANSCRIPCIONS I ENREGISTRAMENTS
ENTREVISTES ESTUDI II (CD)



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

CAP A UNA ESCOLA JUSTA:
la incorporació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar



Annex II

Transcripcions i enregistraments entrevistes Estudi II

Autora: Mònica Albertí i Cortés
Dirigida per: Dra. M. Carme Boqué i Torremorell

Octubre 2015

ANNEX III. INSTRUMENTS ESTUDI III

QÜESTIONARI PRE FORMACIÓ. L'ENFOCAMENT RESTAURATIU A L'ÀMBIT ESCOLAR

CODI:

Data:

Lloc:

El qüestionari que tens a les mans s'emmarca dins del projecte de tesi que estic elaborant sobre la transferibilitat de l'enfocament restauratiu a l'àmbit escolar. El qüestionari és anònim.

Instruccions:

Per a les respostes obertes pots utilitzar l'espai que hi ha en el mateix qüestionari, intenta ser sintètic i utilitzar màxim 35 paraules.

Per a les respostes tancades has de marcar les opcions amb una

Gràcies per la teva col·laboració.

BLOC 1. PERFIL

<p>a) Gènere:</p> <p><input type="checkbox"/> Dona</p> <p><input type="checkbox"/> Home</p> <p>b) Edat:</p> <p><input type="checkbox"/> De 21 a 30</p> <p><input type="checkbox"/> De 31 a 40</p> <p><input type="checkbox"/> De 41 a 50</p> <p><input type="checkbox"/> De 51 a 60</p> <p><input type="checkbox"/> De 61 a 70</p>	<p>c) Indiqueu quan temps fa que treballeu com a professor/a:</p> <p><input type="checkbox"/> Menys d'1 any</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 1 i 5 anys</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 6 i 10 anys</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 11 i 15 anys</p> <p><input type="checkbox"/> 16 anys o més</p>	<p>d) Tipus de centre:</p> <p><input type="checkbox"/> Públic</p> <p><input type="checkbox"/> Privat -concertat</p> <p><input type="checkbox"/> Privat</p> <p>e) Municipi/districte/barri:</p>
<p>f) Indiqueu en quina etapa o etapes impartiu docència:</p> <p><input type="checkbox"/> Educació infantil</p> <p><input type="checkbox"/> Educació primària</p> <p><input type="checkbox"/> Educació secundària</p> <p><input type="checkbox"/> Batxillerat</p>	<p>g) Especifiqueu quines assignatures impartiu:</p>	<p>h) Indiqueu quins càrrecs o responsabilitats teniu (podeu marcar-ne més d'un):</p> <p><input type="checkbox"/> Direcció <input type="checkbox"/> Cap d'estudis</p> <p><input type="checkbox"/> Secretaria <input type="checkbox"/> Coordinació</p> <p><input type="checkbox"/> Tutoria <input type="checkbox"/> Cap</p> <p><input type="checkbox"/> Altres (especifiqueu-los)</p>

BLOC 2. INTERÈS / MOTIVACIÓ/ NECESSITATS

<p>2.1. Per quins motius t'has interessat per aquest curs?</p>
<p>2.2. Quines temàtiques t'agradaria que es tractessin en el curs?</p>
<p>2.3. Quins encerts creus que tens, com a docent, a l'hora d'actuar davant d'un conflicte?</p>
<p>2.4. Quines mancances creus que tens, com a docent, a l'hora d'actuar davant d'un conflicte?</p>
<p>2.5. Tens alguna mena de formació prèvia en gestió de conflictes? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No Quina?</p>

BLOC 3. PERCEPCIÓ DELS CONFLICTES

3.1. Quins creus que són els principals conflictes a l'aula?
3.2. Quina mena de conflictes consideres que són "lleus"?
3.3. Quina mena de conflictes consideres que són "greus"?
3.4. En general, diries que al teu centre: <input type="checkbox"/> no hi ha conflictes <input type="checkbox"/> n'hi ha pocs <input type="checkbox"/> n'hi ha bastants <input type="checkbox"/> n'hi ha molts

BLOC 4. GESTIÓ DELS CONFLICTES

4.1. Quin tipus de resposta utilitzes per respondre un conflicte lleu?				
4.2. I per un conflicte greu?				
4.3. En general, com es resolen els conflictes al teu centre?				
	GENS	POC	BASTANT	MOLT
4.4. Creus que les sancions són efectives?				
4.5. Creus que les expulsions d'aula són efectives?				
4.6. Creus que les expulsions del centre són efectives?				
4.7. Utilitzes estratègies alternatives al càstig?				
4.8. Creus que el diàleg és una eina efectiva per resoldre els conflictes a l'escola?				
4.9. Creus que els docents haurien de tenir més autonomia a l'hora d'actuar en cas de conducta negativa?				

BLOC 5. RELACIÓ I ROL ALUMNES

	GENS	POC	BASTANT	MOLT
5.1. En general, la teva relació amb els alumnes és _____ satisfactòria				
5.2. En general, la relació entre els alumnes dins de l'aula és _____ satisfactòria				
5.3. En general, creus que els alumnes es responsabilitzen de les seves conductes?				
5.4. En general, confies en la capacitat dels alumnes per resoldre els seus propis conflictes?				

BLOC 6. L'ESCOLA

L'escola on treballa...	TOTALMENT D'ACORD	BASTANT D'ACORD	EN DESACORD	NECESSITO MÉS INFORMACIÓ
Els i les alumnes no assoleixen el seu potencial acadèmic				
Reconeix els èxits dels estudiants				
La violència no és una gran preocupació				
La ràtio d'expulsions és molt alta				
Algunes vegades és necessari castigar els alumnes				
L'absentisme és alt				
Es recolza a l'equip				
La comunicació amb els membres de l'equip és bona				
Els pares i mares són valorats i inclosos				
Les relacions amb l'entorn són valorades i positives				
Entenc que vol dir el terme "restauratiu"				
M'he format en pràctiques restauratives				
M'agradaria rebre més formació en pràctiques restauratives				
Utilitzo de manera efectiva pràctiques restauratives a l'aula				

Si vols fer algun comentari utilitza aquest espai, gràcies.

Editar este formulario

QÜESTIONARI POST FORMACIÓ. L'ENFOCAMENT RESTAURATIU A L'ESCOLA

*Obligatorio

ESCOLA *

Data *

Día ▾	Mes ▾	2015 ▾	📅
-------	-------	--------	---

BLOC 1. DADES DE PERFIL

a. Gènere *

- Dona
 Home

b. Edat *

- De 21 a 30
 De 31 a 40
 De 41 a 50
 De 51 a 60
 De 61 a 70

c. Indica quan temps fa que treballes com a professor/a *

- Menys d'1 any
 Entre 1 i 5 anys
 Entre 6 i 10 anys
 Entre 11 i 15 anys
 16 anys o més

d. Tipus de centre *

- Públic
 Privat

Privat-concertat

e. Municipi/districte/barri *

f. Indica en quina etapa o etapes imparteixes docència *

- Educació infantil
- Educació primària
- Educació secundària
- Batxillerat

g. Especifica quines assignatures imparteixes *

h. Indica quins càrrecs o responsabilitats tens *

- Direcció
- Secretaria
- Tutoria
- Cap d'estudis
- Coordinació
- Cap
- Altres

Si has marcat "altres" especifica quins

BLOC 2. CANVIS, TRANSFERÈNCIA, INTERÈS I SATISFACCIÓ

Les següents preguntes fan referència al curs realitzat sobre l'enfocament restauratiu per a la

gestió de les relacions i el conflicte

2.1 En general, has utilitzat els continguts del curs a l'aula, quina utilitat penses que tenen? *

2.2 Has utilitzat el temps de cercle durant el curs? *

- Sí
 No

2.3 Si has contestat que Sí en la resposta anterior, digue'ns quants cops l'has utilitzat i què creus que aporta aquesta pràctica?

2.4 Has utilitzat les preguntes restauratives per a la gestió de les relacions amb els i les alumnes? *

- Sí
 NO

2.5 Si has contestat que Sí en la resposta anterior, digue'ns quants cops les has utilitzat i explica'ns per a quines situacions

2.6 Has fet alguna trobada restaurativa? *

- Sí
 No

2.7 Si has respost que Sí en la resposta anterior, digue'ns quants cops i per a quines situacions

2.8 Creus que el curs ha fet que modifiquessis, en algun sentit, la teva manera d'afrontar els conflictes a l'escola *

1 2 3 4

Gens Molt

2.9 Creus que el curs t'ha servit per minimitzar l'ús del càstig? *

1 2 3 4

Gens Molt

2.10 Creus que el curs t'ha servit per potenciar la responsabilització del alumnes en relació amb els fets i la seva resolució? *

1 2 3 4

Gens Molt

2.11 Com han reaccionat els infants a les pràctiques restauratives que has emprat?

1 2 3 4

No els ha agradat Els ha agradat molt

2.12 Creus que el curs t'ha facilitat estratègies útils i no punitives per a la gestió positiva del conflicte i les relacions? *

1 2 3 4

Gens Molt

2.13 Indica el nivell de transferibilitat dels continguts del curs *

la idea és que valoris si allò que vam treballar al curs ho has pogut implementar a l'aula

1 2 3 4

Gens Molt

2.14 El curs t'ha servit per canviar la teva manera d'entendre la gestió del conflicte i les relacions? *

1 2 3 4

Gens Molt**2.15 Indica el grau d'interès de cadascun dels següents aspectes treballats en el curs ***

	Gens	Poc	Bastant	Molt
Valors i principis de l'enfocament restauratiu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El temps de cercle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les preguntes restauratives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicació assertiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificació dels elements inhibidors de la comunicació	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificació de necessitats	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificació d'emocions i sentiments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les trobades restauratives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.16 Indica el teu nivell de satisfacció en relació amb els continguts del curs *

1 2 3 4

Gens Molt**BLOC 3. PERCEPCIONS**

Respon en relació a la teva escola i a tu com a professional

3.1 Els alumnes no assoleixen el seu potencial acadèmic *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.2 Reconeix els èxits dels estudiants *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.3 La violència no és una gran preocupació *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.4 La ràtio d'expulsions és molt alta *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.5 Algunes vegades és necessari castigar els alumnes *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.6 L'absentisme és alt *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.7 Es recolza l'equip *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.8 La comunicació amb l'equip és bona *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord

Necessito més informació

3.9 Els pares i mares són valorats i inclosos *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.10 Les relacions amb l'entorn són valorades i positives *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.11 Entenc què vol dir el terme restauratiu *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.12 M'he format en pràctiques restauratives *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.13 M'agradaria més formació en pràctiques restauratives *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

3.14 Utilitzo de manera efectiva pràctiques restauratives a l'aula *

- Totalment d'acord
- Bastant d'acord
- En desacord
- Necessito més informació

BLOC 4. IMPLEMENTACIÓ I DESENVOLUPAMENT DE

L'ENFOCAMENT

4.1 Quines estratègies utilitza l'escola, en general per fer front als conflictes?

4.2 Quan cal, s'apliquen sancions, de quin estil són?

4.3 Has trobat alguna dificultat a l'hora d'aplicar les pràctiques restauratives? *

1 2 3 4

Cap Moltes

Si has tingut alguna o moltes dificultats, indica'ns quines

4.4 Creus que l'escola té interès en introduir les pràctiques restauratives? *

1 2 3 4

Gens Molt

4.5 Recomanaries a l'escola que generalitzés l'ús de les pràctiques restauratives? *

1 2 3 4

Gens Molt

4.6 Quines possibilitats creus que hi ha de que l'escola adopti les pràctiques restauratives? *

1 2 3 4

Cap Moltes

4.7 Si tinguessis que convèncer a l'escola per implementar l'enfocament restauratiu, quins tres arguments donaries?

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

100%: has terminado.

Con la tecnología de

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)



Universitat Ramon Llull

Aquesta Tesi Doctoral ha estat defensada el dia ____ d _____ de 20
al Centre _____
de la Universitat Ramon Llull
davant el Tribunal format pels Doctors sotasignants, havent obtingut la qualificació:

President/a

Vocal

Secretari/ària

Doctorand/a

C. Claravall, 1-3
08022 Barcelona
Tel. 936 022 200
Fax 936 022 249
E-mail: urisc@sec.url.es
www.url.es