

El petit manual de l'enfocament restauratiu global en l'àmbit educatiu:

Canvi de mirada i idees clau

1



Foto de portada
© Howard Zehr

Coordinació
Subdirecció General de Suport a les Famílies i a la Comunitat Educativa
Servei d'Escola i Famílies
Generalitat de Catalunya

Autoria
Mònica Albertí i Cortès
Elisenda Gonzàlez
M. Helena Tolosa

Juliol de 2023



Presentació

Aquest és el primer dossier d'un total de quatre que constitueixen el "Petit Manual de l'Enfocament Restauratiu Global".

El manual neix amb dos propòsits. En primer lloc, informar i sensibilitzar sobre l'enfocament als centres educatius i professionals de l'àmbit educatiu que s'hi comencen a interessar. I, en segon lloc, configurar-se com un recurs informatiu útil per als professionals que s'integren en una escola on ja s'està desplegant l'ERG.

El dossier 1 que ara us presentem i que hem anomenat: **Canvi de mirada i idees clau**, inclou una descripció del que és l'ERG i el canvi de mirada que implica en relació amb el conflicte, la prevenció i la provenció, la conducta, les conseqüències i el càstig.

També hi trobareu un petit resum dels orígens i l'evolució de la Justícia Restaurativa. Les diferències entre implementació parcial i global i l'explicació de l'ERG des de tres figures geomètriques: el cercle, com a procés i metodologia de base per crear grup, comunitat i millorar el sentiment de pertinença; la piràmide que mostra els tres nivells de desplegament de l'enfocament: construir relacions, mantenir relacions i reparar danys; i el quadrat que representa la finestra relacional que posa èmfasi en la necessària humanització de les relacions a l'àmbit escolar.

Finalment, hi trobareu una explicació de com vincular l'ERG amb el projecte de convivència i un recull de legislació i normativa associada.

Aquest manual consta dels següents dossiers:

- **Presentació general**
- **Dossier 1.** Canvi de mirada i idees clau
- **Dossier 2.** Cercles proactius
- **Dossier 3.** Habilitats de pau
- **Dossier 4.** Pràctiques responsives

Esperem que el dossier us inspire i us engresqui a fer el canvi cap a una gestió restaurativa de la convivència.

Què entenem per Enfocament Restauratiu Global?

L'Enfocament Restauratiu Global (en endavant, ERG) aporta una nova mirada i, per poder actuar en coherència, ens ofereix una sèrie de processos i pràctiques específiques per crear comunitat i gestionar les relacions, incidents i conflictes a l'àmbit escolar, superant el model permissiu i punitiu.

És un enfocament humanitzador, perquè desobjectivem als altres, és a dir, els altres (a l'escola: companys d'equip, alumnat, famílies; en l'esfera personal: parelles, fills, amics i amigues, familiars, etc.) deixen de ser objectes a controlar per ser persones amb les quals ens relacionem.

La restaurativa¹ ve de formes de gestió del conflicte ancestrals en el si de comunitats indígenes, que se centaven en les persones i les seves necessitats i no en la vulneració de la norma. **La restaurativa, a la vegada, ens interpel·la personalment perquè impacta en les nostres creences de base, ens proposa revisar-nos i identificar les nostres pròpies violències i dinàmiques de poder.** Per això hi ha qui diu que la restaurativa no són ni unes pràctiques, ni un enfocament, sinó que és una manera de fer i de viure, per tant, una manera de ser.

L'enfocament i el canvi de mirada

Amb el nom **enfocament** fem referència al canvi de mirada que aporta la restaurativa que impacta en els nostres principis i creences de base pel que fa a la gestió relacional, el conflicte, la violència, la prevenció, la provenció, la conducta "disruptiva" o violenta, les conseqüències i el càstig i la reparació del dany.

¹ Quan fem referència a "la restaurativa" volem dir la mirada restaurativa o l'ERG. Per tant, la restaurativa i l'ERG els utilitzem com una manera d'abreviar el concepte "Enfocament Restauratiu Global" o "mirada restaurativa".

Conflicte

La restaurativa entén el conflicte, igual que la cultura de pau, com quelcom consubstancial i inherent a la naturalesa humana i, a la vegada, com una oportunitat. Aquesta percepció del conflicte ens obliga a desterrar la prevenció pel que fa al conflicte. Si el conflicte és inherent a la nostra naturalesa i a més és un motor de canvi, no el volem evitar, no podem fer que no aparegui, per tant, no el podem prevenir. Per això en relació amb el conflicte parlarem de provenció i no de prevenció.

Ara bé, aquesta concepció del conflicte ha d'anar obligatòriament lligada a poder diferenciar conflicte i violència. Per exemple, els crits, les baralles, els insults i les faltes de respecte no són conflictes, no són inherents a la naturalesa humana, són violència, i la violència sí que pot ser erradicada, el conflicte i les necessitats subjacents no.

Per aprofundir en aquesta concepció del conflicte podeu consultar:

- Cascón, P. (2001). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO de paz y Derechos Humanos. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Accés: <https://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf>

Provenció

Així, doncs, què és la provenció? Segons l'**Escola de Pau de la UAB**, provenir vol dir proveir a les persones i als grups de les aptituds necessàries per afrontar un conflicte de manera pacífica.

La provenció es diferencia de la prevenció de conflictes en el fet que el seu objectiu no és evitar el conflicte sinó aprendre com afrontar-lo (Cascón, 2000; Barbeito, Boada i Caireta, 2021, **Escola de Pau, UAB**), és a dir, la provenció cerca capacitar-nos per donar resposta als conflictes des de la noviolència. Així que provenim en relació amb el conflicte i fem prevenció en relació amb la violència.

La provenció, per tant, té el propòsit de promoure les actituds i valors que creïn unes relacions saludables i facilitin que els conflictes es puguin resoldre de manera pacífica (Barbeito i Caireta, 2021). L'Escola de Pau de la UAB proposa treballar la provenció, a través de dinàmiques i jocs, que treballen la satisfacció de les necessitats: presentació i coneixement, confiança, afecte, comunicació, presa de decisions i cooperació.

Des de l'ERG entenem que el treball proventiu és clau i que la metodologia del cercle, especialment, el temps de cercle i els cercles de paraula per crear comunitat, els cercles proactius, desenvolupen el coneixement mutu, la confiança,

l'estima i la comunicació, per això parlem de pràctiques proactives i preventives quan hi fem referència.

Per aprofundir en la provenció podeu consultar aquests documents:

- Barbeito, C., Boada, E., Caireta, M. (2021). *L'escala de provenció. Guia pràctica per abordar el conflicte amb perspectiva de gènere a l'aula universitària*. Bellaterra: Escola de Cultura de Pau. https://www.uab.cat/doc/Escala_Provencio
- Barbeito, C. i Caireta, M. (2018). *Discrepància Benvinguda. Guia per al diàleg controvertit a l'aula*. Escola de Cultura de Pau [ECP]-Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]. Accés: <http://nova.edualter.org/ca/recursos/discrepancia-benvinguda-guia-pedagogica-per-al-dialeg-controvertit-a-laula/@@display-file/fitxer>

Conducta "disruptiva" i violenta

Per a aquells que treballem amb el conflicte humà, està molt clar que la gent no es baralla, pateix i mata perquè escull fer-ho i perquè li agrada. En la majoria dels casos, la gent es posa violenta perquè no sap fer una altra cosa, perquè no té cap altra conducta apresada, perquè no coneix un altre model per enfrontar-se a la realitat, perquè percep que no hi ha cap altra reacció natural. (Díaz a Ury, 2005. p. 16, traducció pròpia).

Les conductes disruptives són senyals que alguna cosa passa, pot ser que darrere una conducta disruptiva o violenta hi hagi necessitats no cobertes, tal com diu M. Rosenberg (2016), o elements estressors, com apunten totes les recerques actuals sobre trauma (Brummer, 2021) o manca d'habilitats, com diu Díaz (2005). O una combinació de les tres possibilitats.

Us sonen aquestes conductes?: **Agredir, discutir, fer ximpleries, desafiar, cridar, colpejar, mossegar, escopir, maleir.**

I aquestes?: **Sortir de l'espai, marxar (sala, aula, etc.), ignorar, tapar-se el cap i la cara (gorres, caputxes...).**

I aquestes?: **Estar amb el cap cot, posar el cap a la taula, negar-se a parlar, a respondre preguntes.**

Totes aquestes conductes poden ser característiques de respostes a l'estrès continuat o posttraumàtic, i són conductes que mostren una desregulació cerebral. Això vol dir que el nostre cervell respon en mode primari amb funcions automàtiques de protecció davant d'una amenaça. No hi ha connexió amb el cervell mitjà o emocional, ni amb el cervell superior, l'escorça cerebral, que és necessària per poder raonar.

Quan els infants tenen experiències prolongades d'adversitat sense un adult que els cuidi, el resultat és un estrès tòxic. Els seus cossos romanen en mode d'activació primària amb respostes de lluita, fugida i paràlisi (Sporleder, J. i Forbes, H., 2016).

Les experiències adverses en la infància que són potencialment traumàtiques inclouen:

- Abús (físic, sexual, emocional).
- Negligència (física i emocional).
- Disfunció de la llar (familiar empresonat, violència familiar, violència de gènere, abús de substàncies, divorci conflictiu).
- Desavantatge social (per exemple, sensellarisme, dificultats econòmiques).

Són respostes típiques a l'estrès (the **fight-flight-freeze zone**)

Lluita	Fugida	Paràlisi
<ul style="list-style-type: none"> ● Agredir ● Desafiar ● Discutir ● Mossegar ● Cridar ● Colpejar ● Fer ximpleries ● Escopir ● Maleir ● Insultar 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sortir de l'aula, sala..., marxar del centre. ● Ignorar l'adult. ● Arribar tard. ● Jugar amb el mòbil. ● Faltar a classe. ● Fer-se l'adormit/ada. ● Estar amb el cap cot amb la caputxa posada. ● No venir a l'escola. ● Portar auriculars. ● Enviar l'espai personal, no respectar la distància personal. ● Comporta-se per ser expulsat. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Posar el cap a la taula. ● Negar-se a respondre preguntes. ● Semblar adormit o adormir-se encongit. ● Negar-se a moure. ● Quedar-se en blanc.

(Font: adaptada i traduïda d'aquest llibre: Brummer, J (2021). BUILDING A TRAUMA-INFORMED RESTORATIVE SCHOOL. Skills and Approaches for Improving Culture and Behavior. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers)

A la vegada, durant el període adolescent, el cervell emocional és gairebé adult, en canvi, l'escorça prefrontal encara és infantil. Per tant, els adolescents tenen sistemes emocionals de la mida d'una bicicleta de muntanya amb el sistema de frenada d'un tricicle! (Joe Brummer, 2021).

A l'hora de respondre a aquestes conductes és important tenir en compte que no podem raonar sense regular primer. És a dir, si un infant, adolescent, jove o adult se sent en situació d'amenaça per una situació d'estrès i respon des de la lluita, la fugida o la paràlisi no podem raonar amb ell o ella fins que no puguem regular el cervell per després passar a connectar amb les emocions,

nivell mitjà, i més tard raonar, nivell superior. No podem intentar raonar amb una persona que està desregulada. Així, la proposta, tal com es fa des de la neurociència i especialment Bruce D. Perry, té tres moments: regular, connectar amb les emocions i, després, raonar.

Per aprofundir en aquesta idea us recomanem aquests vídeos del mateix Bruce D. Perry, en anglès, però que podeu subtítular:

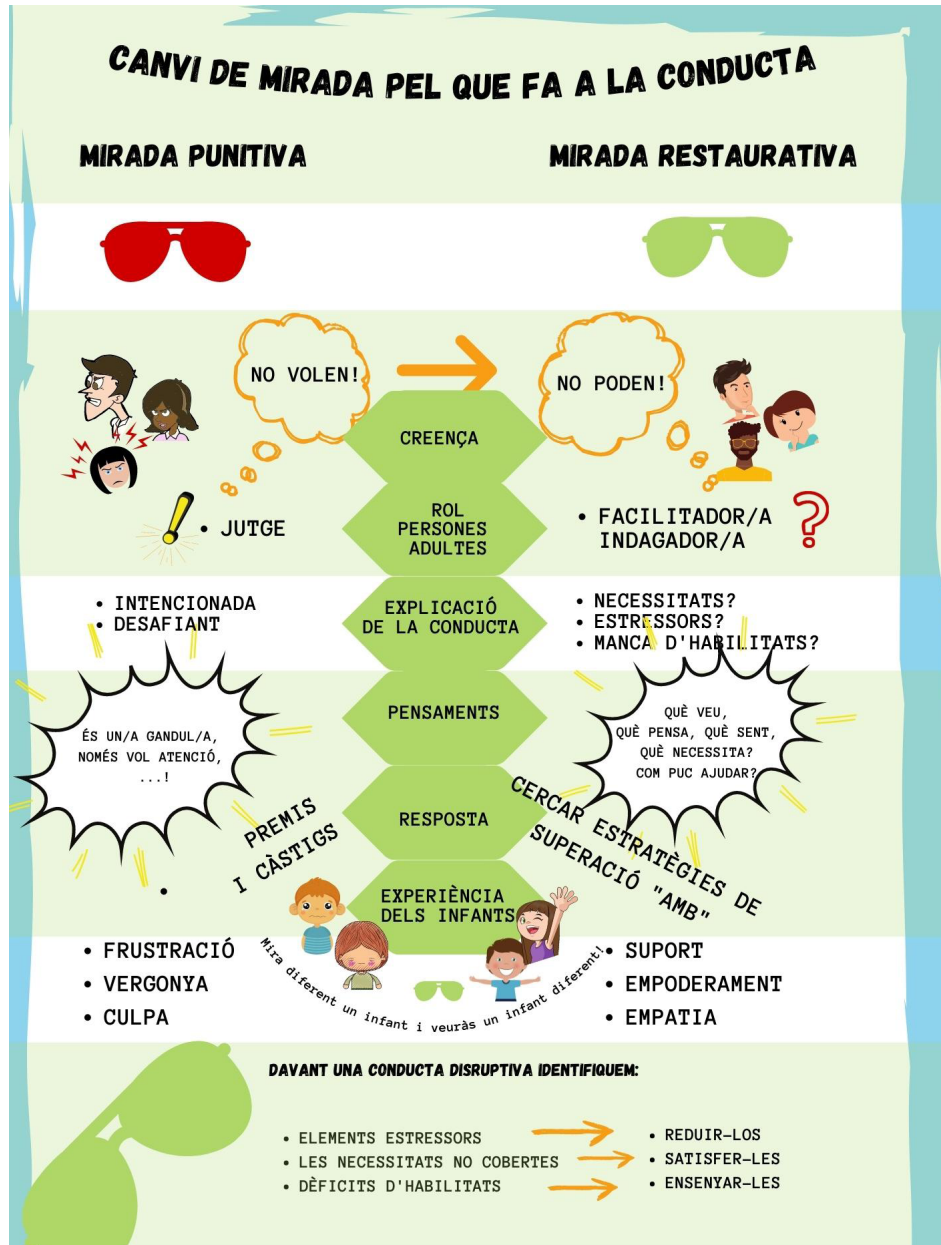
- Stress, Trauma, and the Brain: Insights for Educators--The Neurosequential Model. Vídeo 1. https://youtu.be/_3is_3XHKKs
- Stress, Trauma, and the Brain: Insights for Educators--The Neurosequential Model. Vídeo 2. <https://youtu.be/COMwl2akgqM>
- Stress, Trauma, and the Brain: Insights for Educators--The Neurosequential Model. Vídeo 3. <https://youtu.be/oEIS6AGwuxU>
- Stress, Trauma, and the Brain: Insights for Educators--The Neurosequential Model. Vídeo 4. <https://youtu.be/nqW2Xv16bWw>
- Stress, Trauma, and the Brain: Insights for Educators--The Neurosequential Model. Vídeo 5. <https://youtu.be/cNzkyFPA7Lc> (estratègies, JR).

A la vegada, cal tenir en compte que legitimem persones, no conductes o opinions. Caireta i Barbeito (2021), ens recorden que totes les persones mereixen respecte però no totes les opinions. Les opinions que són una falta de respecte a persones i col·lectius no són respectables. Això no impedeix que les persones que les expressin, pel fet de ser persones, sí que es mereixen respecte i aquí rau la dificultat. Amb la conducta passar el mateix, oi? No totes les conductes mereixen respecte, però sí les persones que hi ha darrere la conducta. Dit d'una altra manera, no podem legitimar totes les conductes, però si hem de legitimar totes les persones. I cal preguntar-se que hi ha darrere de tota conducta.

Des de la restaurativa diem no a la conducta, però sí a la persona, amb la idea que la persona és molt més que la seva conducta. Per això, tal com veurem amb deteniment més endavant, el valor de base que proposen Zehr i Gohar (2003) per a qualsevol intervenció restaurativa és el respecte a totes les persones que hi participen. A la vegada, serà clau la responsabilització de la persona que ha tingut la conducta violenta o disruptiva pel que fa a les conseqüències de la mateixa i a l'afectació provocada a la persona o persones afectades, que tindran l'oportunitat de dir què necessiten i què voldrien que passés per sentir-se reparades.

En la infografia següent representem el canvi de mirada que proposa la restaurativa pel que fa a la conducta en comparació a la mirada tradicional més punitivista, tenint en compte sis elements clau: les creences de base, el rol de les persones adultes, l'explicació de la conducta, els pensaments que generen les conductes, les respostes i l'experiència dels infants.

Percebre la conducta de l'infant, adolescent, jove com un senyal que alguna cosa està passant, que hi ha necessitats no cobertes, elements estressors, manca d'habilitats, ens posiciona en un rol d'indagador facilitador on el que farem és mirar de trobar respostes amb l'infant per reduir els elements estressors, clarificar i, si podem, satisfer les necessitats i desenvolupar competències relacionals.



Conseqüències i càstig

Des de la mirada i la mentalitat punitiva la conseqüència a un incident provocat per una conducta disruptiva o per una conducta violenta que vulnera la norma és el càstig. Això provoca que l'infant, ja des de ben petit aprengui que quan fa alguna cosa malament, alguna cosa "dolenta" li passarà a ell o ella que li serà imposada.

- Si utilitzo el mòbil a l'aula, me'l requisaran.
- Si pego a un company a l'estona del pati perquè no em deixa la seva joguina, em castigaran sense pati.
- Si insulto a la mestra, em posaran un "parte" i potser em faran fer alguna tasca al centre o m'enviaran a casa, o...

En definitiva, l'infant o jove pensa: *si faig alguna cosa fora de la normativa, em castigaran, i el càstig significa que em passarà alguna cosa que no m'agrada, per exemple, quedar-me sense mòbil, sense pati, sense..., o hauré de fer alguna cosa que no m'agrada fer. Ara bé, si no m'enxampen podré escapolar-me de les conseqüències.* Des d'aquesta posició i pensaments pren sentit evitar ser enxampats o negar el que un ha fet i mentir: *no he estat jo, jo no hi era, etc.*

D'aquesta manera correm el risc de promoure la cultura de l'engany, infants i joves no es responsabilitzen de les seves conductes i, a més a més, poden mentir també sobre el que fan companys i companyes com una manera de protegir-los de ser enxampats. Això és nefast per a situacions de violència continuada com, per exemple, una situació d'assetjament escolar i té a veure amb la llei del silenci.

Això ho integrem tant que quan som adults encara mantenim aquesta manera de funcionar que Piaget, en la seva proposta de desenvolupament moral anomena "funcionament per la por al càstig". Per exemple, pensem un moment, quants de nosaltres aixequem el peu de l'accelerador del cotxe només quan veieu un radar? Aquesta conducta mostra que estem ancorats en el funcionament per la por al càstig i no en la consciència social, és a dir, conduir a la velocitat adequada no és correcte per evitar el càstig (multa) sinó perquè no generarem conseqüències nefastes (accident de trànsit) cap a nosaltres mateixos ni cap a altres persones a les quals pot afectar la nostra conducta. Sortosament, les campanyes de trànsit han fet que ens movem de la por al càstig a la presa de consciència sobre les conseqüències nefastes que pot tenir conduir a més velocitat de l'adequada.

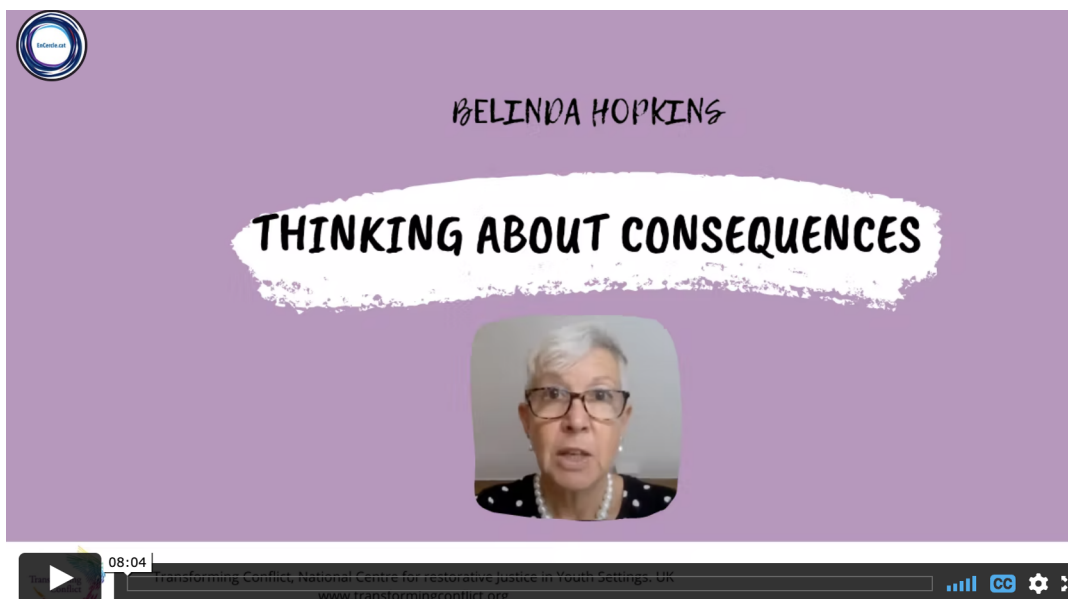
La cultura de la por i la mentida és justament la que volem superar amb la restaurativa i promoure l'honestetat, la confiança i la responsabilització. Per tant, un dels elements clau de qualsevol intervenció restaurativa serà la presa de consciència que tot allò que fem i diem té unes conseqüències en nosaltres i en les persones al nostre voltant independentment que siguem enxampats o no. Per a la restaurativa **les conseqüències són l'impacte de les nostres accions en els altres.**

Una vegada la persona afectada vulgui trobar-se amb la persona que ha causat el dany, se'l convida a sentir de la seva pròpia veu l'impacte que han tingut les seves paraules o accions en ella i per donar-li la possibilitat de posar les coses al

seu lloc, reparar, reconnectar i restaurar. D'aquesta manera el que estem fent és educar a pensar que les conseqüències de les mateixes accions no són allò que li passa a un mateix (càstig) sinó el que passa als altres. Estem desenvolupant una brúixola moral interna, un sentit de responsabilitat sobre les accions de cadascú. Provocant un salt en el desenvolupament moral i superant la cultura de la por. Estem desenvolupant empatia.

Per aprofundir en aquesta aproximació pel que fa a les conseqüències, recomanem aquest vídeo (anglès, subtítulat al català) on Belinda Hopkins ens explica el canvi de mirada que proposa la restaurativa pel que fa a les conseqüències i la seva implicació en el desenvolupament moral i la capacitat empàtica.

Vídeo B. Hopkins. *Thinking about consequences*



El fet restauratiu. La Justícia Restaurativa: orígens i evolució

L'element **restauratiu** té a veure amb la superació del càstig (enfocament punitiu: a tal falta tal sanció) i neix amb la concreció de la Justícia Restaurativa (en endavant, JR). 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 nova aproximació 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.

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 són:

- atendre plenament les necessitats de les persones afectades,
- capacitar les persones que han fet l'ofensa 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 de les persones que han fet l'ofensa i de les afectades, 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 (punitiva), els costos que aquesta implica i els retards associats.

Aquesta definició, que hem escollit entre moltes, emfatitza la idea que **la justícia restaurativa implica el treball en relació amb tres dimensions relacionals (el sistema de relacions que es genera entre la persona afectada, la persona que ha comès l'ofensa i les seves respectives xarxes socials, la comunitat local i la comunitat en un sentit més ampli) i no només amb els protagonistes principals dels fets.**

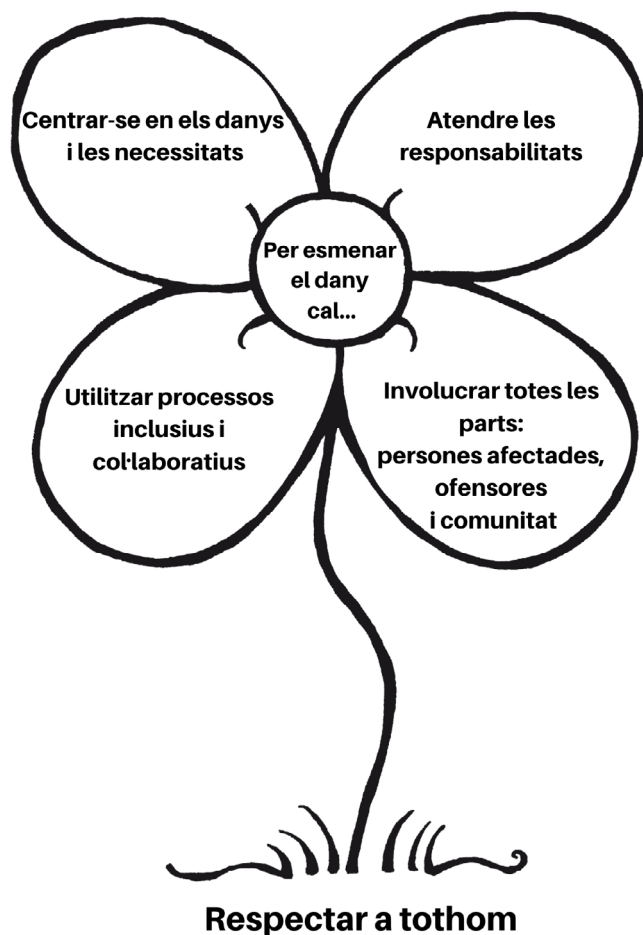
La comunitat esdevé, així, un tercer actor al qual se li atribueixen diferents rols:

- 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 persona ofesa i a la persona que ha ofès 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.
- En tercer lloc, **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**, en conseqüència, 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 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:

- **Fer sentir la seva veu com a part afectada i implicar-se activament en la reparació, de retruc, això fa que la comunitat pugui entendre els motius dels fets delictius i se'n responsabilitzi.**

- **Prendre consciència sobre les condicions que fan que aparegui la falta, l'ofensa o la violència en el si de l'escola o institut, fet fonamental per adonar-nos que la responsabilitat de qualsevol incident a l'escola és dels seus protagonistes i, a la vegada, ho és també de la comunitat.**



H. Zehr (2007), a *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*, representa la JR, de manera molt orgànica, amb una flor, com veieu a la imatge. Al centre de la flor, el pol·len, hi trobem el nucli principal de la JR: la reparació del dany. Cada pètal representa un dels elements clau per poder esmenar el dany: centrar-se en els danys i les necessitats, atendre les responsabilitats, involucrar totes les persones afectades, les que han ofès i la comunitat, utilitzar processos inclusius i col·laboratius.

La flor restaurativa només pot créixer i sostenir-se des d'un valor de base: el respecte a totes les persones que participen en el procés.

Qualsevol intervenció centrada en la reparació del dany comporta: utilitzar processos inclusius i col·laboratius, involucrar totes les persones afectades, les que han ofès i la comunitat, centrar-se en els danys i les necessitats (no en la norma) i atendre les responsabilitats.

Les pràctiques responsives són processos molt estructurats que ens faciliten poder gestionar les relacions, els incidents i els conflictes des de la zona restaurativa (com veurem més endavant en la finestra relacional (p. 28), és a dir, promovent la responsabilització, la participació de les persones afectades i la comunitat, facilitant l'expressió dels diferents punts de vista, pensaments i emocions, afectació, necessitats i generant les condicions necessàries perquè siguin les persones afectades per una situació concreta les que hi puguin donar resposta.

D'aquestes característiques definides per Zehr podem concloure que és **un procés just** des de l'ERG (traduït i adaptat de Thorsborne i Vinegrad, 2014):

- Totes les persones implicades i afectades en una situació (professorat, personal de suport educatiu, infants/joves, família, quan sigui apropiat) es comprometen en la resolució d'allò que els afecta i en la identificació de què necessiten per tirar endavant i posar les coses al seu lloc.
- Tothom (professorat, infants i joves, famílies) té l'oportunitat d'explicar la seva història i ser escoltat, identificar pensaments, emocions, afectació i necessitats.
- A la persona que ha fet alguna cosa "malament" se li dona l'oportunitat d'esmenar l'error i posar les coses al seu lloc (reparar).
- A la persona que ha estat perjudicada se li dona la paraula perquè digui què necessita per sentir-se reparada.
- Les oportunitats seran creades per totes les persones participants per entendre, reflexionar i aprendre de l'experiència des del respecte.
- El diàleg estructurat és participatiu i voluntari.
- La reparació de les relacions i la comunitat és prioritari i anul·la els imperatius institucionals o la vulneració de la norma.
- Hi ha sentit de responsabilitat col·lectiva.

Així el concepte d'allò que és un procés just des de la mirada restaurativa dista molt de la concepció punitivista o retributiva derivada de la justícia penal, on es veu com just allò que té a veure amb castigar la persona que ha comès l'ofensa i ha vulnerat la norma sense ocupar-se de les necessitats ni de la persona perjudicada, ni de la persona que ha ofès, ni de la comunitat.

La justícia punitiva concep el delictes com una violació de la norma en contra de l'Estat; en canvi, la JR entén el delictes com una forma de conflicte en la mesura en què fa néixer un vincle negatiu entre la persona afectada i la persona que ha ofès, 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 d'una resposta reparadora i responsabilitzadora: què ha passat?, qui ha estat afectat?, quines són les seves necessitats?, qui és 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 i el comunitari, per exemple, esdevenen un camp on la JR també es desenvolupa (Blood i Thorsborne, 2006; Cameron i Thorsborne, 2001; Hopkins, 2004, 2009, 2011, entre d'altres).

Fonamentalment, Zehr (1990) descriu el nou paradigma en contraposició al paradigma retributiu o punitiu. D'aquesta manera, tal com es pot veure en la taula següent, s'aprecia la mirada restaurativa com una mirada que se centra en el conflicte subjacent al delictes o la falta i en el futur; que fonamenta el procediment de gestió del delictes 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 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 de la persona que ha comès la falta com de la persona afectada.

	Lent Retributiva/ Punitiva	Lent Restaurativa
FOCALITZACIÓ	Centrada en el delictes o la falta	Centrada en el conflicte subjacent
MOMENT TEMPORAL	Centrada en el passat	Centrada en el futur
PROCÉS	Adversarial Enfrontament entre l'Estat (la norma) i la persona que l'ha vulnerada. Humiliant i estigmatitzador	Diàleg i comunicació Trobada entre persones Respectuós, digne, no estigmatitzador
PRIORITAT	La persona que ha ofès és el centre d'atenció, la persona afectada 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	Reparació
CONSEQÜÈNCIES DE LA SOLUCIÓ	Estigmatització i exclusió per part de l'entorn a la persona que ofèn i a la persona afectada	Reintegració, acceptació, i inclusió de la persona que ofèn i de la persona afectada
JUSTÍCIA	La justícia és el restabliment de les normes	La justícia és la reparació de les relacions i del dany

A la vegada, cal emfasitzar que, en la seva evolució, la JR i les seves pràctiques, especialment quan fan el salt a l'àmbit escolar, deixen de ser només responsives per incorporar processos proactius i proventius per crear comunitat (fer vincles i crear relacions) com un element central per a la gestió de la convivència. Per això actualment podem parlar d'Enfocament Restauratiu Relacional també quan fem referència a la restaurativa.

Així que, actualment, l'enfocament no és només responsiu sinó que també és proactiu. Les pràctiques proactives, com veurem amb deteniment en el segon dossier, se centren a crear espais amables, de seguretat i de confiança per compartir històries, facilitar la construcció de vincles, millorar el sentiment de pertinença i fer comunitat.

Per tant, el marc restauratiu a l'àmbit escolar ofereix tres avantatges clars:

- En primer lloc, de manera proactiva promou la creació de connexions entre tots els membres de la comunitat, facilitant que tothom prosperi i se senti valorat o valorada.
- En segon lloc, una escola restaurativa que promou la construcció de comunitat i relacions positives redueix el risc que es trenquin les relacions i això influeix en els resultats acadèmics "si em sento bé, inclòs, atès, tinc les meves necessitats cobertes i puc donar el millor de mi".
- En tercer lloc, les escoles restauratives són capaces d'abordar el dany i donar-hi resposta, i, a la vegada, desenvolupant la provenció i la capacitació en habilitats de pau, poden superar també la violència. Les escoles restauratives anul·len el supòsit habitual que la pràctica restaurativa només s'aplica quan les coses van malament.

De la implementació parcial a la implementació global

L'adjectiu **global** fa referència, per una banda, al fet que l'enfocament impacta en tota la comunitat educativa, és a dir, promou el canvi de cultura en tots els sectors de la comunitat: equip educatiu, personal d'administració i serveis, alumnat, famílies, monitors i monitores, etc. i, de l'altra banda, al fet que el seu desplegament es fa, tal com hem dit abans, a dos nivells: el proactiu i el responsiu.

Per exemple, un enfocament restauratiu parcial seria desenvolupar un servei de mediació entre iguals en un centre de secundària per donar resposta només a conflictes menors entre l'alumnat. O formar un grup d'alumnat de cinquè en una escola primària perquè gestionin els conflictes que sorgeixen entre iguals al pati.

En canvi, l'enfocament global implica treballar de manera sistemàtica, sistèmica i constant: en primer lloc, en pro de la convivència per generar espais amables on

tothom se senti bé, amb la incorporació de metodologies restauratives proactives a l'aula per construir comunitat, el que podem anomenar **pedagogia restaurativa**. En segon lloc, proveir-nos de les competències i estructures necessàries per gestionar els conflictes de manera positiva, sense violència. En tercer lloc, dotar-nos d'estratègies i processos responsius restauratius informals que impliquen desenvolupar competències en tota la comunitat per respondre als incidents quotidians i, en últim lloc, abastir-nos de processos restauratius formals per la gestió d'incidents més greus que impliquen una facilitació per persones formades especialitzades (aquestes actuacions cal que comptin sempre amb l'assessorament de l'EAP, professionals del centre i/o dels Serveis Educatius).

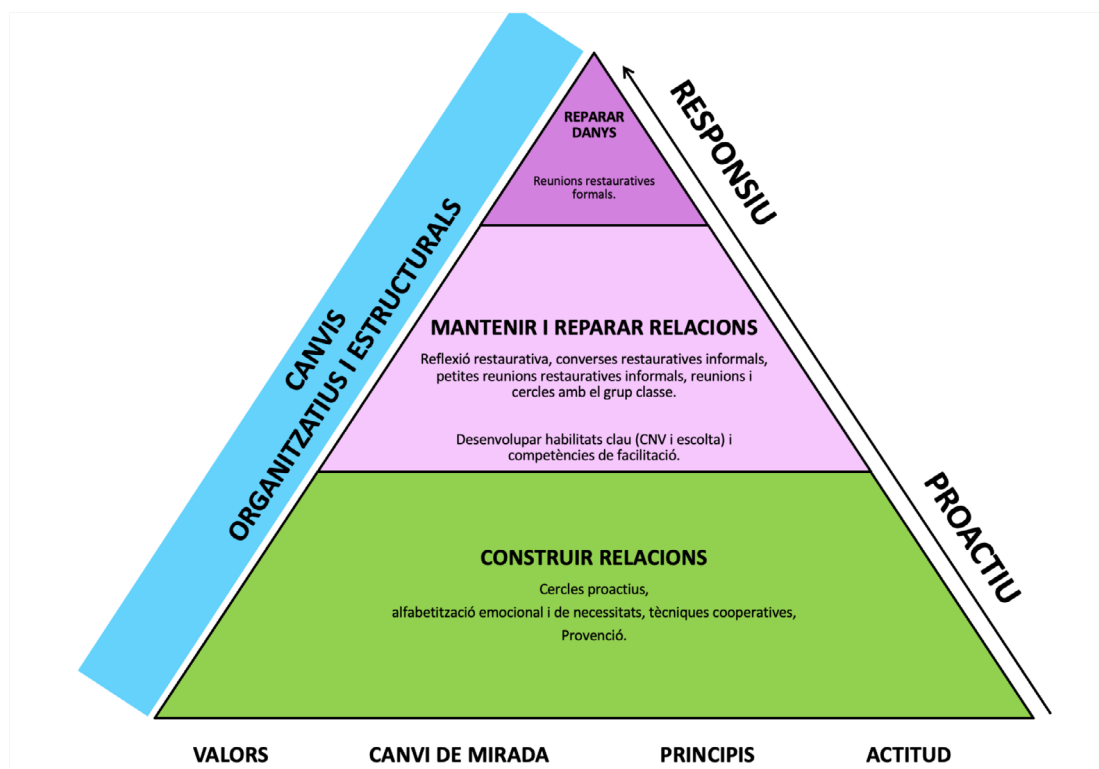
Així doncs, l'enfocament global és el que promou el canvi de cultura perquè impacta en els valors, els principis relacionals de base, la mirada, l'actitud i, especialment, en la manera de fer (pedagogia, metodologia, capacitats i competències, processos i pràctiques).

L'ERG explicat a través de tres figures geomètriques

Podem definir tot el que compon l'enfocament amb les següents figures geomètriques: la piràmide, el quadrat i el cercle.

La piràmide

Ens serveix per descriure tot el que es planteja des de l'ERG, ja ho hem dit, el desplegament de l'enfocament que s'està promovent des de Catalunya en l'àmbit escolar no se centra només a donar resposta als danys, incidents i conflictes, sinó que inclou l'element relacional i proactiu. De fet és el que ocupa la part més gran de la piràmide, per tant, es proposa treballar a tres nivells: construir, mantenir i reparar relacions i danys, si n'hi ha.



No es pot desenvolupar l'enfocament si no es tenen en compte quatre pilars on se sustenta la piràmide: els fonaments de base, la importància de les relacions, els processos i pràctiques que proposa.

1. Els fonaments de base de la piràmide: valors, canvi de mirada, principis i actitud.

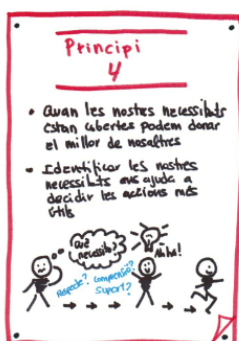
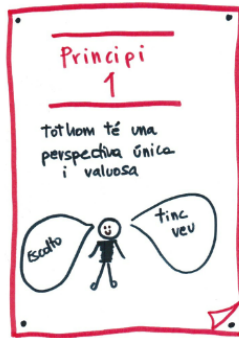
Valors

El respecte, la inclusió des de la diferència, la participació, l'honestedat, la confiança, la pau i la noviolència, la col·laboració, l'obertura i la responsabilitat són valors que probablement estan inclosos en la majoria de projectes educatius de centre i projectes de convivència, però la restaurativa els explicita i, el que és més important, aporta processos específics per actuar en conseqüència amb aquests valors.

El canvi de mirada

Hem citat els seus principals elements quan definíem la paraula enfocament, recordem-los de manera sintètica:

- Conflicte no és igual a violència.
- El conflicte és consubstancial a la naturalesa humana, la violència no.
- Treballem la provenció: proveir-nos de les condicions necessàries per poder resoldre el conflicte de manera pacífica.
- Les conseqüències enteses des de l'ERG tenen a veure amb prendre consciència de l'impacte que tenen les nostres accions (tant el que diem com el que fem) en nosaltres mateixos (autoempatia) com en les persones al nostre voltant (empatia).
- Tota conducta disruptiva és un senyal, té a veure amb el fet que a la persona que la té li passen coses, no és gratuïta. Entre d'altres cal valorar: quines necessitats no cobertes té, si hi ha elements estressors i/o manca d'habilitats de resposta.
- El càstig malmet la relació entre castigador/a i castigat/da, àncora el desenvolupament moral en la fase de "por al càstig" i no facilita ni la responsabilització, ni l'empatia, ni l'honestedat.
- La restaurativa proposa un nou marc sobre el qual definir què és un procés just davant d'un incident que ha ocasionat un dany (una falta o delicte). El fet que el centre del procés no sigui la vulneració de la norma (lleï), sinó el dany i les necessitats que han quedat al descobert fa que sigui necessari foragitar la idea de justícia punitivista: "a tal falta, tal sanció", per un nou concepte de justícia que té a veure amb posar al centre el respecte a totes les persones, els danys soferts, la responsabilitat, les necessitats, la reparació del dany i la restauració de les relacions.



Els principis

De models restauratius n'hi ha molts, tants com persones expertes implicades en el seu desenvolupament i contextos on es desenvolupa. Els principis que exposem a continuació i que fonamenten aquesta proposta restaurativa són els definits per B. Hopkins en el seu model que és un dels models que més aplicabilitat té en l'àmbit escolar. Per presentar-los utilitzarem les seves imatges:

- Principi 1: Tothom té una perspectiva única i valuosa.
- Principi 2: Els pensaments influencien les emocions i ambdós influencien en les nostres accions.
- Principi 3: Tot allò que fem o diem té un impacte en nosaltres mateixos i en el nostre voltant.
- Principi 4: Quan tenim les necessitats cobertes podem donar el millor de nosaltres. Identificar les necessitats és clau per decidir quines accions poden ser més útils per donar resposta a qualsevol situació donada.
- Principi 5: Les persones afectades per una situació són les millor situades per resoldre-la.

Podem relacionar aquests principis amb les pràctiques responsives i les preguntes restauratives, com veurem més endavant, però també, i essencialment, amb el tarannà restauratiu (el ser restauratiu). Una persona que gestiona les relacions i els conflictes de manera restaurativa, facilita que tothom:

- tingui veu, per tant, dona veu i escolta sense jutjar,
- pugui expressar els seus pensaments i sentiments,
- identifiqui les conseqüències de les seves accions en si mateix i en les persones al seu voltant,
- identifiqui i expressi les seves necessitats,

decideixi com donar resposta a les necessitats i reparar de manera col·laborativa amb les persones afectades i la comunitat.

Fixem-nos que ho estem relacionant amb una identitat personal, però, a la vegada, podem relacionar-lo amb les organitzacions, de manera que també poden haver-hi organitzacions restauratives i, per tant, centres educatius restauratius. Així, **una escola o institut restauratiu és aquell que integra aquests principis com a base de la gestió relacional i del conflicte.**

En conseqüència, **una primera aproximació al que seria un centre educatiu restauratiu podria ser:**

Un centre educatiu restauratiu:

1. Dona veu a tothom i escolta des del respecte i el no judici.
2. Fomenta l'alfabetització emocional i l'expressió de sentiments.
3. Promou la capacitat de reconèixer l'afectació que es deriva de les accions i paraules de cadascú.
4. Desenvolupa l'autoempatia, l'empatia, l'amabilitat, la cura i la reflexió prèvia a l'acció.
5. Promou l'alfabetització pel que fa a les necessitats i atorga importància al fet que tothom les tingui cobertes per donar el millor de si mateix/a i així facilitar el benestar personal i grupal.
6. Fomenta la corresponsabilització individual i col·lectiva pel que fa a donar respostes a les necessitats no cobertes, als conflictes i, si n'hi ha, als danys que es puguin donar, des de la reparació, la participació, el respecte, la cura, el bon tracte i la noviolència.

L'actitud

Entenem l'actitud com la disposició a obrar o a comportar-se de determinada manera i aquesta disposició ha de ser coherent amb els valors i creences de cadascú. Per utilitzar els processos que es proposen des de l'ERG no només és important conèixer-los i desenvolupar les competències necessàries per dur-los a terme, sinó que és bàsic tenir clars els valors de base i una actitud restaurativa pel que fa a la gestió relacional. I què vol dir tenir una actitud restaurativa? Doncs té a veure amb aquestes màximes:

- No voler controlar els altres, voler-nos-hi relacionar.
- Escoltar de manera autèntica i genuïna, sense jutjar.
- Donar veu, donar-nos veu.
- Promoure l'expressió d'emocions i sentiments.

- Identificar i expressar les necessitats.
- Les persones són més que les seves conductes.
- Les conductes són senyals que passa alguna cosa: necessitats no cobertes, elements estressors o manca d'habilitats relacionals.
- Darrere d'una emoció sovint pot haver-hi una necessitat no coberta.

2. La importància de les relacions

Som i ens construïm i aprenem des de la relació. Cal, per tant, pensar a preservar, cuidar i mantenir relacions positives, fins i tot en les situacions de conflicte greu, 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 i dotar-nos d'estratègies per fer-ho.

Si ens aturem un moment a mirar la piràmide veurem que la part de construir relacions, a la base, i la part de mantenir les relacions, en la part mitjana, són les que haurien d'ocupar-nos més temps d'intervenció i a les que hauríem de dedicar-hi més recursos. De fet, si som capaços de donar lloc de manera sistemàtica a treballar la creació de grup i comunitat, la provenció que promou el coneixement d'un mateix i de les altres persones, l'estima cap a un mateix i cap als altres, la confiança, la Comunicació NoViolenta i l'escolta genuïna autèntica i restaurativa i la cooperació, estem assentant les bases de la convivència. Així mateix, si a la vegada ens capacitem en la facilitació de processos informals per a la gestió dels petits incidents quotidians amb processos respectuosos, inclusivament i que donen resposta a les necessitats de tothom, veurem que a la part de dalt de la piràmide (reparar danys, on cal fer una intervenció més formal com a resposta a una situació amb un dany elevat) només hi arriben un petit percentatge de situacions.

Òbviament que ens preocupen les violències, el maltractament entre iguals, les violències de qualsevol mena. En la majoria d'estudis publicats² pel que fa al maltractament entre iguals s'ha vist clar que el treball proventiu i proactiu per a la creació de grup i el desenvolupament de competències socials i relacionals (especialment l'empatia i la comunicació assertiva i NoViolenta) disminueix en gran manera la seva incidència. Així que uns dels eixos prioritaris d'intervenció per a totes aquestes situacions ens repta, d'una vegada per totes, a treballar de manera sistemàtica des d'infantil o abans i en endavant la promoció de relacions sanes, la creació de grup i la millora del sentiment de pertinença, les

2 Estudis i articles científics:

Mas-Expósito, L.; Krieger, V.; Amador-Campos, J. A.; Casañas, R.; Albertí, M.; Lalucat-Jo, L (2022). Implementation of Whole School Restorative Approaches to Promote Positive Youth Development: Review of Relevant Literature and Practice Guidelines. *Educ. Sci.* 2022, 12, 187. <https://doi.org/10.3390/educsci12030187>

competències socioemocionals i la provenció per crear una comunitat-aula i una comunitat-escola amable i respectuosa.

La comunitat-aula i comunitat-escola protegeixen contra els comportaments d'assetjament (Cowie i Jennifer, 2008) i afavoreixen 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 i a la justícia social. En conseqüència, un dels desafiaments que se'ns planteja com educadors i educadores és ajudar els infants i joves a veure què tenen en comú amb els seus companys i companyes d'aula o centre i, també, a ser curiosos respecte de les diferències.

La restaurativa ens ofereix processos i pràctiques concretes i definides per aconseguir-ho, veurem més endavant, per exemple, els cercles proactius com a metodologia d'aula on aquest és el seu objectiu principal. La proposta, doncs, és capacitar-nos per dur aquestes pràctiques a terme i, molt especialment, comprometre'ns a fer-ho i d'aquesta manera posar en el centre del treball educatiu la promoció d'entorns amables i relacions sanes que impliquen el desenvolupament de competències relacionals.

L'esforç utilitzat per desenvolupar relacions positives i empàtiques al centre i 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. 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.

3. Relació de processos, pràctiques i habilitats per nivell

En la taula següent hem desglossat les pràctiques que aporta la restaurativa per treballar en cadascun dels nivells de gestió relacional que es proposen en la piràmide: crear relacions, mantenir relacions, reparar danys i restaurar

Bonell, C.; Allen, E.; Warren, E.; McGowan, J.; Bevilacqua, L.; Jamal, F.; Viner, R. M. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial. *Lancet* 2018, 8, 2452–2464.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2). Recuperat a <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3406>

Wong, D. S.; Cheng, C. H.; Ngan, R. M.; Ma, S. K. (2011). Program effectiveness of a Restorative Whole-school Approach for tackling school bullying in Hong Kong. *Int. J. Offender Ther. Comp.* 2011, 55, 846–862.

Thomson, F. i Smith, P. K. (2011). The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools. London: University of London. Recuperat a https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182421/DFE-RR098.pdf

El petit manual de l'enfocament restauratiu global en l'àmbit educatiu

relacions. També s'identifiquen les capacitats i competències associades a cada nivell, i, finalment, s'especifica a qui va dirigida una pràctica concreta i qui la pot utilitzar.

Més endavant, en els dossiers 2, 3 i 4 d'aquest manual, trobareu una descripció més detallada d'aquestes habilitats, pràctiques i processos, quan les podem emprar i recursos i material relacionat.

Nivell	Processos i Pràctiques	Habilitats i Competències	Utilitzat Per	Dirigit A
REPARAR DANYS I RESTAURAR RELACIONS	Reunions o trobades restauratives formals	Competències de facilitació de reunions restauratives formals.	Membres de la comunitat educativa formats/des com a facilitadors/es de reunions restauratives formals.	Totes les persones implicades i afectades (comunitat) per un conflicte greu.
MANTENIR RELACIONS	<ul style="list-style-type: none"> • Converses restauratives. • Petites reunions restauratives i/o mediacions informals. • Cercles de resolució de problemes amb el grup classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexió restaurativa. • Escolta restaurativa • Comunicació NoViolenta. • Competències de facilitació de: converses restauratives, reunions restauratives informals i cercles de resolució de problemes amb el grup classe. 	Adults i alumnat.	Totes les persones implicades i afectades en un conflicte menor.
CONSTRUIR RELACIONS	Cercles proactius	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitació de cercles proactius. • Gestió emocional: <ul style="list-style-type: none"> – Alfabetització emocional – Alfabetització en les necessitats 	Tota la comunitat educativa.	Tota la comunitat educativa.

El cercle

L'ÚS DE L'OBJECTE I LA DINAMITZACIÓ DE CERCLES PROACTIUS (Cercles de diàleg i Temps de Cercle)

L'objecte per parlar

1. DONA LA PARAULA



L'objecte passa de mà en mà de manera seqüencial garantint que tothom tindrà l'oportunitat de parlar i ésser escoltada.

3. FACILITA L'ESCOLTA



Quan no tenim l'objecte ens comprometem a escoltar amb respecte i sense jutjar. Totes les aportacions són benvingudes al cercle, el silenci també.

2. PROPOSA PARTICIPAR LLIUREMENT



Quan a una persona li arriba l'objecte, se li ofereix l'oportunitat de parlar però no hi està obligada, pot passar l'objecte sense parlar. Al final de la ronda, la persona facilitadora pot preguntar si les persones que no ho han fet volen dir alguna cosa. Sense insistir. En cas que vulguin els fem arribar l'objecte perquè ho facin.

4. TÉ SENTIT



Està bé que l'objecte sigui important, tingui una història per a qui el porta i/o per al grup i que la història s'expliqui. La primera vegada que fem un cercle, podem portar l'objecte les persones facilitadores, per als següents cercles podem demanar que siguin les persones del grup les que el portin.

La participació

5. TOTHOM QUE ESTÀ A L'AULA ESTÀ AL CERCLE



El cercle el formen totes les persones que hi ha al grup, ningú es queda fora. Si alguna persona no vol participar (ni asseure's en cercle, ni participar de les activitats) serà millor buscar un espai alternatiu perquè pugui fer una altra cosa. Caldrà tenir quelcom pensat i preparat per aquestes situacions. Dit això, és perfectament acceptable que una persona no vulgui utilitzar el seu torn de paraula quan li arribi l'objecte en la ronda inicial o de tancament.

La dinamització

6. LA PERSONA FACILITADORA



- Disseny i prepara el cercle amb antelació.
- Dona la benvinguda a tothom, introdueix l'objecte al grup i n'explica el funcionament.
- Pregunta al grup si estan d'acord amb les normes (si tinc l'objecte puc parlar, si no escolto amb respecte i sense jutjar).
- Recorda al grup que el fet que el cercle funcioni és cosa de tots. Promou la coresponsabilització.
- Participa en les rondes d'inici i de tancament. Només intervé quan té l'objecte.
- Gestiona els temps del cercle.
- Manté la calma en tot moment, no alça la veu, no imposa, no jutja, no critica, fa de model.
- És acollidora i dona suport a qui ho necessiti.
- Tanca el cercle de manera amable, agraint la participació de tothom.

Si fas un Temps de Cercle, que inclou diferents activitats, anirà bé tenir un senyal negociat amb el grup per demanar atenció i/o acabar l'activitat.

El cercle és un espai segur i de confiança per compartir històries.

Kay Pranis

La segona figura geomètrica que defineix l'ERG és el cercle.

Els cercles, entesos com a pràctica restaurativa, troben les seves arrels en les comunitats indígenes nord-americanes i africanes, on, fent servir l'objecte per parlar (un objecte que passa de mà en mà de manera seqüencial per donar la paraula), la comunitat asseguda en cercle dialogava sobre els temes que els ocupaven i també 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).

El treball restauratiu tant en el seu vessant proactiu com responsiu sempre utilitza el format cercle en les seves pràctiques.

L'objecte que dona la paraula

En general, la persona facilitadora del cercle fa servir un objecte que dona la paraula, el qual passa de mà en mà de manera seqüencial. En el moment en què un membre del grup té l'objecte pot parlar si ho vol i la resta del grup escolta.

L'objecte fomenta el respecte i l'escolta i, especialment, assegura que tothom té l'oportunitat de dir la seva. És adient parlar i decidir amb els i les participants del cercle quin podria ser l'objecte a emprar. El primer dia que el fem servir el podem portar nosaltres, però implicar el grup perquè porti algun objecte des de l'inici és interessant.

D'altra banda, també és engrescador comentar algun aspecte del seu origen. L'objecte s'ha fet servir ancestralment en cercles realitzats per comunitats indígenes nord-americanes i també a l'Àfrica. És conegut, per exemple, l'ús d'un pal o pedra per passar la paraula. La pedra a més a més regula el temps de paraula. Una pedra ràpidament agafa la temperatura corporal. Quan la pedra s'escalfa és el moment de passar-la a la següent persona. Regular el temps de paraula és important i cal que el grup prengui consciència que tothom ha de poder dir la seva. Per tant, serà quelcom que haurem de regular i si el grup no ho fa, serà el facilitador o facilitadora qui ho recordarà.

És rellevant recordar la importància del "dret a passar". Per tal de satisfer les necessitats de tothom, la participació ha de ser garantida per a tothom però utilitzada lliurement. Ningú no s'ha de sentir sota pressió per participar, amb el desig que amb el temps la majoria de les persones se sentin segures de fer-ho. A vegades això pot trigar setmanes.

Ús de l'objecte que dona la paraula:

- L'objecte passa de mà en mà de manera seqüencial en general cap a l'esquerra.
- Quan a un/a li arriba l'objecte, pot parlar, però no hi està obligat/da.
- Un cop es té l'objecte, un/a pot parlar i la resta escolta amb respecte.
- Un cop l'objecte ha donat tota la volta es pot oferir la possibilitat a les persones que no hi han participat que ho facin.
- L'objecte té un valor molt important per al grup: ens dona la paraula i facilita l'escolta. Ens garanteix l'escolta i el respecte, per això va bé que sigui un objecte que tingui significat per al grup.

Per què el cercle?

El cercle no és només una reunió de cadires ubicades en forma circular, és una manera de fer, de parlar, d'escoltar, de construir comunitat i, si és el cas, de resoldre problemes. El cercle permet generar un espai de respecte màxim a totes les persones que en formen part.

Segons Jean Schmitz, els cercles promouen:

L'horitzontalitat i la participació: en el cercle, totes les persones s'asseuen al mateix nivell, no hi ha espai per a la jerarquia. Tothom té el mateix dret i la mateixa oportunitat de parlar. El cercle crea un sentiment d'igualtat de drets pel que fa a la participació i acull les diferències de cadascú des del respecte.

La confiança: gràcies al mateix funcionament del cercle, l'ús de l'objecte per parlar, la corresponsabilització de tothom en el benestar del cercle, el respecte i la participació, el cercle es va convertint en un espai de confiança que permet parlar des de l'honestat i una escolta sense judici.

La connexió: mirar als ulls estableix connexió i crea vincle, en el cercle un element clau és que tothom té contacte visual amb tothom. D'altra banda, l'escolta genuïna, compartir històries i el respecte, fan que l'establiment de connexions sigui un dels elements més potents del cercle.

La seguretat: el cercle, el seu funcionament, la corresponsabilització, el respecte, l'escolta i la paraula, fan que el cercle es vagi compartint en un espai de seguretat on tothom se senti acceptat i protegit per poder dir la seva.

El sentiment de pertinença: el cercle dona veu a tothom i tothom és tingut en compte i acceptat com a persona. Sentir que tenim veu, que som escoltats i que comptem ens fa sentir part del grup i augmenta el nostre sentiment de pertinença.

La responsabilitat: el cercle es planteja com un espai que promou la corresponsabilitat, totes les persones integrants són conscients que el seu rol compta per al bon funcionament del cercle.

L'empoderament: el cercle, és responsabilitat de tots els seus integrants, ningú controla el cercle, per tant, cada participant va prenent consciència de l'oportunitat que té d'expressar-se, compartir, prendre compromisos i decisions. El cercle permet que els seus participants siguin els protagonistes responsables del seu propi desenvolupament.

Hi ha moltes maneres de denominar els cercles, per exemple, Kay Pranis va donar nom als cercles en funció dels seus objectius: cercles de suport, cercles de convivència, cercles de resolució de problemes, cercles d'avaluació i millora, cercles de reintegració (per acollir una persona quan ha estat fora de la comunitat per algun motiu i promoure la reconciliació i la integració), cercles de celebració, cercles de pau, cercles de sentència en l'àmbit de la justícia penal. D'altra banda, Dominic Barter, a Brasil, anomena cercle restauratiu al cercle que ell proposa i que es fonamenta en la Comunicació NoViolenta i que és específicament responsiu a situacions de conflicte i danys.

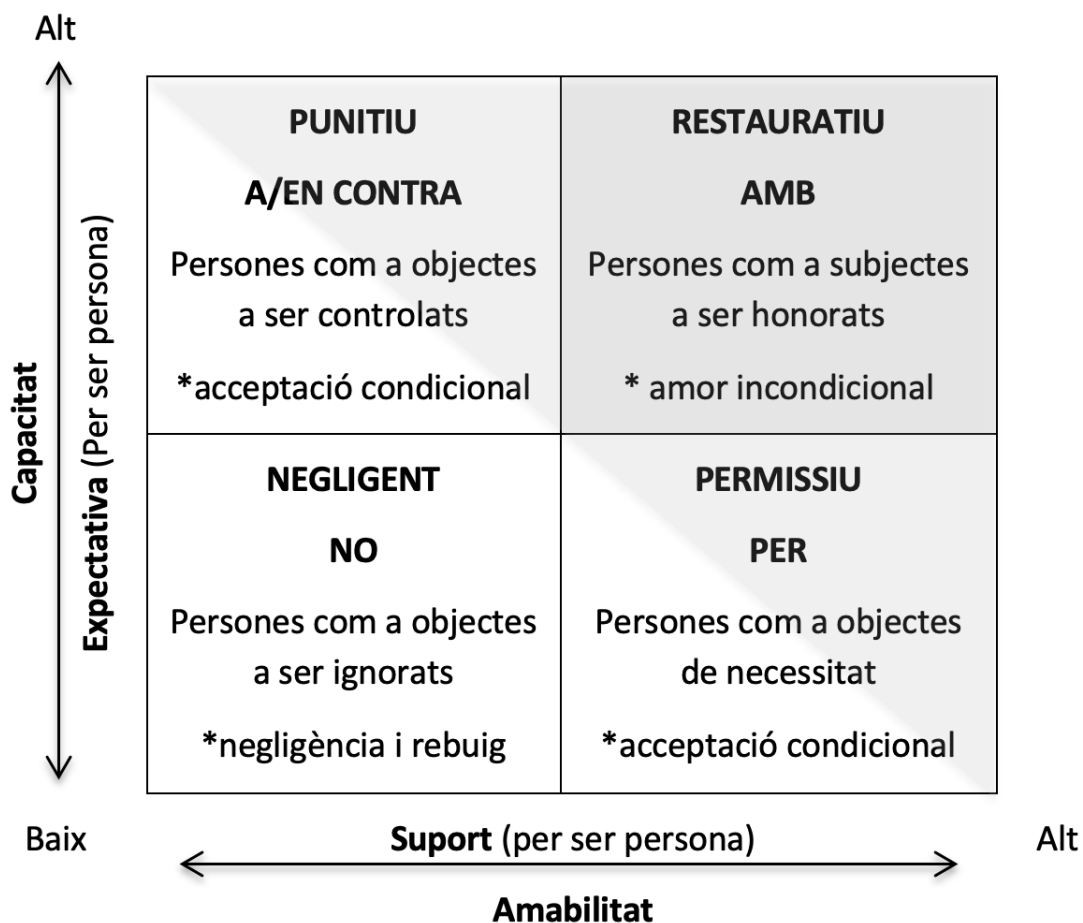
El quadrat

L'última figura geomètrica que ens serveix per explicar l'ERG és el quadrat que simbolitza la finestra relacional definida per D. Vaandering (2015).

La finestra, com veieu més avall, posa en relació dues coordenades o variables, les expectatives a què els altres puguin desenvolupar-se com a persones i, per tant, inclou també l'exigència i la responsabilització i, d'altra banda, la coordenada horitzontal que s'explica per la capacitat de donar suport (ser amables) a l'altre per tal que es pugui desenvolupar com a persona.

La finestra relacional aporta un marc per poder reflexionar com orienten les relacions i la gestió de les faltes, incidents i conflictes.

Finestra relacional de D. Vaandering



El **quadrant punitiu** es relaciona amb un alt nivell d'expectatives i exigència cap als altres i, en canvi, poc suport i amabilitat. **Les persones són objectes a controlar**. És l'estil emprat sovint de manera sistemàtica per a la gestió d'in-

cidències i faltes a l'escola i es fonamenta en la justícia punitiva (la justícia penal). Es basa en la creença de base que quan algú fa alguna cosa malament li ha de passar alguna cosa que impliqui patiment i que cal imposar un càstig. Relacionalment, és impositiu, no genera oportunitats de participació. **L'amor i l'acceptació a l'altre és condicional:** *si et portes bé, t'estimo, si no, no. Si fas el que jo dic, anirem, bé, si no, no! Si jo et dic que t'has de posar la jaqueta, te l'has de posar!* És el quadrant de les amenaces, la cultura de la por i l'obediència cega.

El **quadrant negligent** és el de la ignorància, no hi ha ni expectatives, ni exigència, ni suport cap a l'altre. **Les persones són objectes a ser ignorats.** Pel que fa a la gestió de faltes i incidències no hi ha cap resposta, la persona que comet algun error o provoca algun dany sent que, faci el que faci, no hi haurà cap conseqüència, per tant, no se sent tinguda en compte. Relacionalment, la sensació és d'abandonament. És la **no acceptació i el rebuig** a l'altre el que centra la relació. Òbviament, la negligència és un tipus de maltractament i sabem que té conseqüències nefastes en el desenvolupament d'infants i joves. És el quadrant de la desconfiança, la no acceptació, la por i la inseguretat bàsica.

El **quadrant permissiu** és sobreprotector. **Les persones són objectes de necessitats** i és des de les necessitats, no de persona a persona, que es manté la relació. És un estil discapacitador, ja que l'altre sent que no pot donar resposta a les seves necessitats per ell o ella mateixa. **L'acceptació també és condicional**, si tens necessitats, les hi donaré resposta. És el quadrant de la dependència, la inseguretat i la baixa autoestima.

El **quadrant restauratiu** implica un nivell relacional que equilibra exigència i expectatives amb suport i amabilitat. És el quadrant on l'altre és acceptat pel fet de ser persona. Per tant, és l'únic quadrant on **l'altre deixa de ser objecte per passar a ser un subjecte a ser honrat.** És l'espai per a la humanització de les relacions i la característica principal és que les persones senten que tenen veu, que poden prendre decisions, fer-se responsables de les seves accions i del seu impacte, i reparar, si cal. **S'accepta la persona (no la conducta) i l'amor és incondicional, justament perquè és l'amor a la persona i no allò que fa (conductes) ni a les seves necessitats.** En aquest quadrant es fa efectiva la idea que la persona és molt més que la seva conducta, per això es dona l'oportunitat a tothom de reparar allò que ha fet i posar les coses al seu lloc **AMB** les persones afectades i la comunitat. És el quadrant de l'autonomia, la responsabilització, la reparació i l'amor.

Idees clau a tenir en compte pel que fa al quadrant restauratiu:

- El quadrant restauratiu no és permissiu. La restaurativa a l'àmbit escolar no ve només per superar el càstig, sinó per superar el binomi: castigar/ no fer res.
- Legitimar la persona no vol dir legitimar la conducta (no legitimem els fets,

ni les conductes, ni les paraules, sí que legitimem les persones). És a dir, tal com ja hem comentat, totes les persones són dignes de respecte, però les seves conductes o opinions poden no ser-ho. Per això, quan parlem d'amor incondicional en el quadrant restauratiu, no el lliguem a la permissivitat ni a la sobreprotecció, sinó a l'amor fraternal que respecta les persones i, a la vegada, diu no a determinades opinions i conductes que fereixen, discriminen, violenten, etc.

- Responsabilitzar-se de les conductes, identificar afectacions, escoltar les persones afectades, les seves necessitats i pensar estratègies o accions per donar-hi resposta no és fàcil.
- Per mantenir-nos en el quadrant restauratiu cal desenvolupar capacitats, aprendre processos i voler-hi ser (actitud). En general, un no neix restauratiu, igual que la pau s'aprèn, ser al quadrant restauratiu també.
- No sempre podem estar en el quadrant restauratiu: si un alumne està en una situació de risc, primer haurem de fer alguna cosa A l'alumne o PER l'alumne i després moure'ns al quadrant restauratiu.³

³ Per exemple, quan un infant o jove es troba en una situació de risc o de perill: un infant que corre per travessar un carrer, que s'aboca a un balcó, que pega o es baralla amb un altre, etc. En aquestes situacions haurem de fer alguna cosa A l'infant: parar-lo perquè no travessi el carrer, agafar-lo perquè no caigui pel balcó, parar el cop o la baralla. Estarem en el quadrant fer A l'altre. D'altra banda, quan ens trobem amb un infant que està passant per una situació de vulnerabilitat amb necessitats bàsiques no cobertes (una situació estressant per la separació dels pares, una situació de desnonament, malaltia familiar, pobresa, etc.) haurem de fer PER aquest infant o adolescent: donar-li menjar, ajut, facilitar-li allò que necessiti.

Les preguntes restauratives

Un dels eixos principals on pivoten les pràctiques restauratives responsives són les preguntes restauratives, aquestes neixen en coherència a la nova mirada que obligatòriament requereix una nova manera de fer.

Zehr (1990) en la concreció del nou paradigma les va concretar de la següent manera: què ha passat?, qui ha estat afectat?, quines són les seves necessitats?, qui és el responsable d'arreglar les coses?, de quina manera es pot satisfer la reparació?

Les preguntes són centrals en el desenvolupament de la pràctica anomenada *conference* que es tradueix com reunió restaurativa. El primer model guionat de reunió restaurativa el va dissenyar Terry O'Connell a Austràlia, durant la dècada dels 90. Aquest model és molt estructurat i proposa preguntes diferents per a les persones que han ofès, les víctimes i les persones de suport i la comunitat; val la pena tenir-lo en compte per a les reunions restauratives formals en casos greus.

En síntesi les preguntes del model que desenvolupa Terry O'Connell juntament amb Ted Wachtel de l'Institut Internacional de Pràctiques restauratives (IIRP, per les seves sigles en anglès) diferencien les preguntes dirigides a la persona que ha ofès i a la persona ofesa:

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 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?	

Preguntes restauratives adaptades i traduïdes de l'IIRP

El petit manual de l'enfocament restauratiu global en l'àmbit educatiu

Les preguntes són eines que ens permeten mantenir-nos en la zona restaurativa i facilitar l'escolta i la comunicació empàtica i és aquí on rau el seu valor.

Ara bé, les preguntes van evolucionant en funció del model. Hopkins (2004, 2009, 2011), vincula les preguntes restauratives a cadascun dels principis que descriu ella mateixa i, a més a més, com veurem en la descripció de les habilitats de pau (dossier 3) i els processos restauratius responsius (dossier 4) desenvolupa una tècnica d'escolta influenciada per la Comunicació NoViolenta de M. Rosenberg, que fonamentarà tota la resta de processos.

Principi	Supòsit de base	Preguntes
1. Tothom té una perspectiva única i valuosa	Cadascú té una perspectiva única sobre el fet valuosa i que ha de ser respectada i escoltada.	Què va passar?
2. Els pensaments influencien les emocions i ambdós influencien les accions.	El coneixement de la relació entre pensament i emoció és considerat un element important en l'aprenentatge emocional. Donar la possibilitat 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. Tot allò que fem i diem té un efecte en les persones al nostre voltant.	Un dels focus del treball restauratiu és identificar qui ha estat afectat en una situació donada i com ha estat afectat.	Qui ha estat afectat i com?

Principi	Supòsit de base	Preguntes
<p>4. Quan tenim les necessitats cobertes podem donar el millor de nosaltres. Identificar les necessitats és clau per decidir quines accions poden ser més útils per donar resposta a qualsevol situació donada.</p>	<p>En cada situació cada persona tindrà diferents necessitats.</p>	<p>Què necessites per poder tirar endavant, resoldre... i sentir-te millor?</p> <p>Què necessites per tal de poder reparar i que tothom pugui sortir-se'n?</p>
<p>5. Les persones afectades per una situació són les millor situades per resoldre-la.</p>	<p>Són els involucrats en la situació els que han de trobar la manera de resoldre-la i donar resposta a les necessitats identificades.</p>	<p>Què necessites que passi ara? Com es pot donar resposta a les necessitats? Què podem fer per resoldre la situació?</p> <p>Com pots (tots) donar respostes a aquestes necessitats conjuntament?</p>

Principis i preguntes restauratives (adaptat de Hopkins, 2009 i 2011)

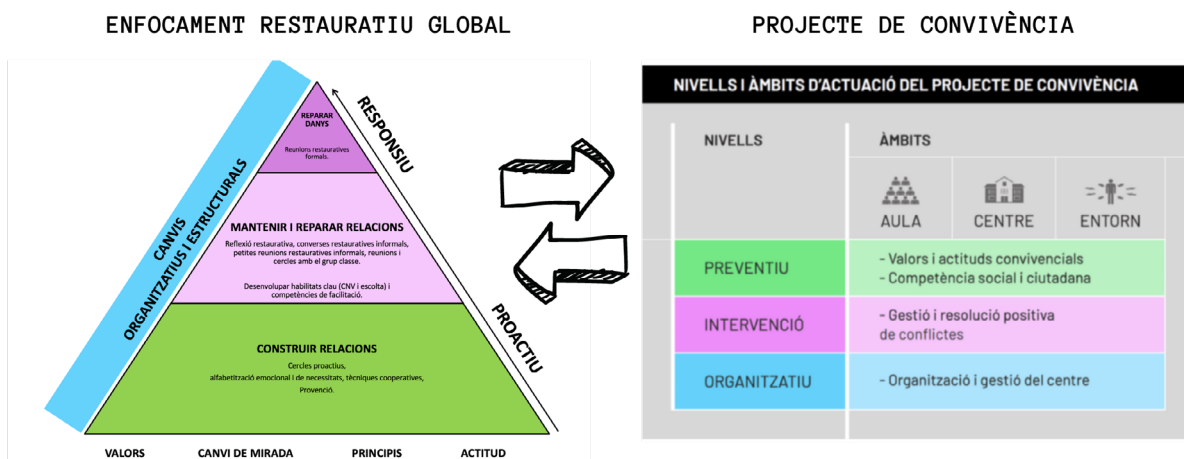
L'ERG i el Projecte de Convivència

Les accions a realitzar per desenvolupar l'Enfocament Restauratiu Global (ERG) al centre les podem relacionar, per una banda, amb la Piràmide de l'ERG i de l'altre amb el Projecte de Convivència (PdC). És a dir, la restaurativa pot convertir-se en un pilar fonamental del projecte de convivència de cada centre.

Tot allò que fem per desplegar l'ERG al centre estarà directament vinculat al Projecte de Convivència.

- Les accions que definim per desplegar la part baixa de la piràmide restaurativa (construir relacions i crear comunitat) estaran relacionades amb el nivell "preventiu" del PdC,
- Les accions que definim per desplegar la part central i superior de la piràmide restaurativa (mantenir relacions i reparar danys) estaran relacionades amb el nivell "intervenció" del PdC. I sumaran a tot allò que es faci en relació amb els aspectes associats: gestió i resolució positiva dels conflictes.
- Les accions relatives a canvis en la gestió i organització del centre per facilitar el desplegament de l'ERG és clar que s'inscriuen en el nivell "organitzatiu" del PdC. I sumaran a tot allò que es faci en relació amb els aspectes associats: organització i gestió del centre.

Entès així, el desplegament de l'ERG està relacionat directament amb el PdC i, de fet, s'influeixen i creixen mútuament. Per això la piràmide de l'ERG segueix la mateixa llegenda cromàtica que la proposta del Projecte de Convivència ([Guia d'elaboració del Projecte de Convivència, p. 4](#)), tal com es veu en la següent imatge.



És en aquest sentit que desplegar l'ERG facilita la creació d'un projecte de convivència que doni resposta a tots els objectius marcats pel Departament:

Objectiu general 1: Assegurar i garantir la participació, la implicació i el compromís de tota la comunitat educativa.

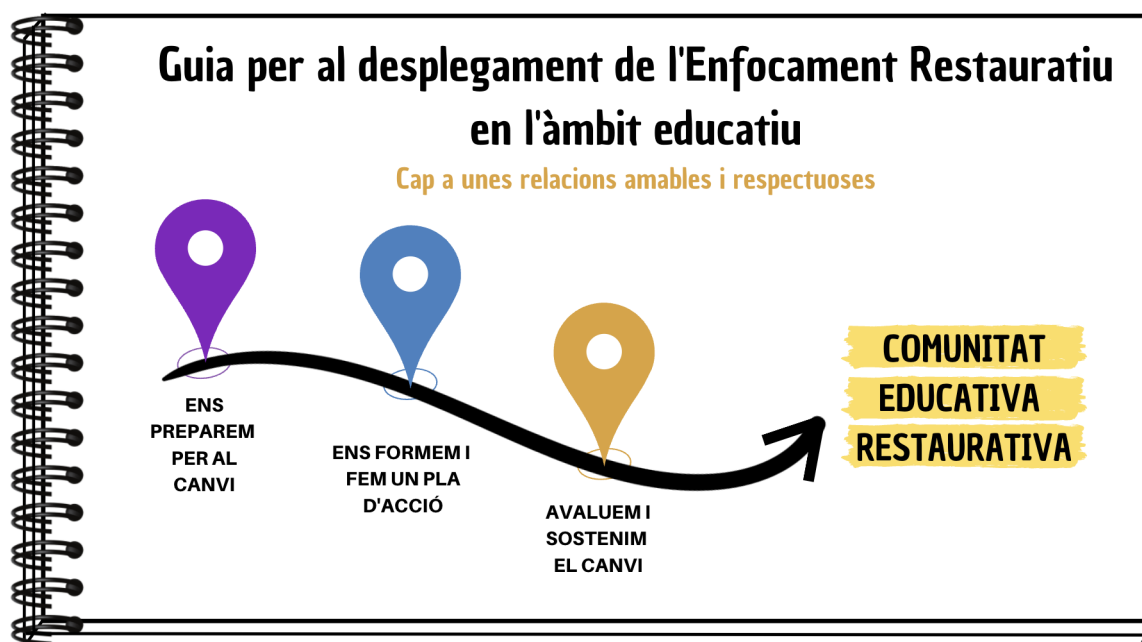
Objectiu general 2: Ajudar l'alumnat a relacionar-se amb si mateix, amb els altres i amb el món.

Objectiu general 3: Potenciar l'equitat i el respecte a la diversitat de l'alumnat en un marc de valors compartits.

Objectiu general 4: Fomentar la mediació escolar i la cultura del diàleg com a eina bàsica en la gestió del conflicte.

Objectiu general 5: Fomentar una cultura de la pau i la noviolència, juntament amb els valors que fan possible preservar i enriquir la vida de totes les persones.

Per aprofundir en aquesta idea i consultar una proposta model de desplegament de l'ERG us recomanem que consulteu la [Guia per al desplegament de l'ERG](#).



Legislació i normativa associada a l'ERG

LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'educació. BOE núm. 106 de 4.5.2006

En el Preàmbul proposa l'exercici de la llibertat, dins dels principis democràtics de convivència i la prevenció de conflictes i la seva resolució pacífica. Al Capítol I, article 1 sobre principis i finalitats de l'educació, fa novament èmfasi en l'educació per a la

prevenció de conflictes i la seva resolució pacífica. Aquestes prescripcions es fan extensives tant a l'educació infantil, com a la primària, secundària obligatòria, batxillerat i formació professional (Títol I, capítols I, II, III, IV i V).

LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5422, de 16.7.2009

Article 30. Apartat 5. Els centres han d'establir mesures de promoció de la convivència, i en particular mecanismes de mediació per a la resolució pacífica dels conflictes i fórmules per mitjà de les quals les famílies es comprometin a cooperar de manera efectiva en l'orientació, l'estímul i, quan calgui, l'esmena de l'actitud i la conducta dels alumnes en el centre educatiu.

Article 32

1. La mediació és un procediment per a la prevenció i la resolució dels conflictes que es puguin produir en el marc educatiu, per mitjà del qual es dona suport a les parts en conflicte perquè puguin arribar per si mateixes a un acord satisfactori.

2. El Departament ha d'establir les normes reguladores del procediment de mediació, que han de definir les característiques del procediment i els supòsits bàsics en què és procedent d'aplicar-lo.

LLEI 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en infància i l'adolescència. DOGC núm. 5641, de 2.6.2010.

Article 39. Els poders públics, a fi de garantir els drets dels infants i els adolescents a relacionar-se amb llurs famílies, han de fixar procediments específics de mediació familiar. El sistema de mediació també ha d'incloure els conflictes que afecten els infants i els adolescents en l'àmbit familiar.

DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. DOGC núm. 5686, de 5.8.2010.

Article 19. Apartat e. L'aplicació de mesures per a la promoció de la convivència i dels mecanismes de mediació, així com la definició de les irregularitats en què pot incórrer l'alumnat quan no siguin greument perjudicials per a la convivència i l'establiment de les mesures correctores d'aquestes irregularitats i les circumstàncies que poden disminuir o intensificar la gravetat de la conducta de l'alumnat.

Article 23. Apartat 2. Les normes d'organització i funcionament han d'incorporar les mesures de promoció de la convivència establertes en el centre, així com els mecanismes i fórmules per a la prevenció i resolució dels conflictes. Entre aquests mecanismes s'ha de considerar el de la mediació, sense perjudici de les altres iniciatives de foment de la convivència i de la resolució pacífica dels conflictes que adoptin el Departament d'Educació i les persones titulars dels centres.

DECRET 279/2006, de 4 de juliol, de drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya. DOGC núm. 4670, de 6.7.2006

Promou la mediació i estableix que els centres que decideixin utilitzar-la en el procés de gestió de la convivència han de concretar als seus reglaments de règim interior el procediment de mediació previst en aquest Decret. També atribueix a la comissió de convivència del centre la funció de col·laborar en la planificació de mesures preventives i en la mediació escolar.

DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC núm. 4915, de 29.6.2007.

DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC núm. 4915, de 29.6.2007.

El Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i el Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Secundària Obligatòria, defineixen la competència d'autonomia i iniciativa personal com l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionats, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, d'imaginar projectes i portar endavant les accions, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos.

LLEI ORGÀNICA 5/2000, de 12 de gener, reguladora de la responsabilitat penal dels menors. BOE núm. 11 de 13/01/2000

Aquesta llei fixa definitivament en 18 anys la majoria d'edat penal a l'Estat espanyol i insisteix en el caràcter primordialment educatiu i responsabilitzador de la jurisdicció de menors enfront del punitiu. Descriu un ampli catàleg de mesures per aplicar abans de decidir la privació de llibertat (internament). Una de les grans novetats és la incorporació del Programa de mediació penal juvenil (articles 19 i 51.2 "conciliació o reparació entre menor i víctima") com a oportunitat educativa que el Ministeri Fiscal promou en determinades condicions i que gaudeix a Catalunya d'una amplíssima i exitosa difusió.

Referències

- Barbeito, C., Boada, E., Caireta, M. (2021). *L'escala de provenció. Guia pràctica per abordar el conflicte amb perspectiva de gènere a l'aula universitària*. Bellaterra: Escola de Cultura de Pau. https://www.uab.cat/doc/Escala_Provencio
- Barbeito, C. i Caireta, M. (2018). *Discrepància Benvinguda. Guia per al diàleg controvertit a l'aula*. Escola de Cultura de Pau [ECP]-Universitat Autònoma de Barcelona [UAB]. Accés: <http://nova.edualter.org/ca/recursos/discrepancia-benvinguda-guia-pedagogica-per-al-dialeg-controvertit-a-laula/@@display-file/fitxer>
- 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 d'octubre de 2006.
- Brummer, J. (2021). *Building a Trauma-Informed Restorative School: Skills and Approaches for Improving Culture and Behavior*
- Burton, J. (1990). *Conflict: resolution and prevention*. NY: St. Martins Press, INC.
- 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* (p. 180-194). UK: Cambridge Press.
- Cascón, P. (2000). *Educar 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>
- Christie, N. (1977). *Conflicts as Property*. *British Journal of Criminology*, (17), 1-15.
- Cowie, H. i Jennifer, D. (2008). *New Perspectives on bullying*. Berkshire: Open University Press.
- Díez, F. (2005). Prólogo. A W.L. Ury, *Alcanzar la paz. Resolución de conflictos y mediación en la familia el trabajo y el mundo* (p. 15-16). Barcelona: Paidós.
- Hopkins, B. (2004). *Just Schools. A whole school approach to restorative justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hopkins, B. (2009). *Just Care. Restorative justice approaches to working with children in public care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hopkins, B. (2011). *The Restorative Classroom. Using Restorative Approaches to Foster Effective Learning*. London: Optimus Education.
- Marshall, T. (1999). *Restorative Justice. An Overview*. London: Home Office, Research Development and Statistics Directorate.

- Pranis, K. (2005). *The Little Book of Circle Processes. A new/Old Approach to Peacemaking*. Intercourse, PA, USA: Good Books.
- Rosenberg, M. (2016). *Comunicación No Violenta. Un lenguaje de vida*. (3a edición revisada). Barcelona: Acanto
- Schmitz, Jean. *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. Ecuador. VVOB i eftp. https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/2020_ecuador_eftp_manual_practicas_restaurativas.pdf
- Sporleder, J. & Forbes, H. (2016). *The Trauma-Informed School: A Step-by-Step Implementation Guide for Administrators and School Personnel*.
- Thorsborne i Vinegrad (2014). *Rethinking Behaviour Management. Restorative Practices in Classrooms*. London, UK: Hobbs the Printers.
- Vaandering, D. (2015). «A window on relationships: reflecting critically on a current restorative justice theory». *Restorative Justice*, 1(3), 311-333.
- Wright, M. (1999). *Restoring Respect for Justice. A Symposium*. Hampshire, UK: Waterside Press.
- Zehr, H. (1990). *Changing Lenses*. Scottdale, PA: Herald Press.
- Zehr, H. I Gohan, A. (2003). *The Little Book of Restorative Justice*. USA: Good Books. <http://www.unicef.org/tdad/littlebookrjpakaf.pdf>

Bibliografia i lectures recomanades per saber-ne més sobre l'ERG i les pràctiques restauratives a l'àmbit escolar

- Albertí, M. i Boqué, M. C. (2015). «Hacia una pedagogía restaurativa: superación del model punitivo en el ámbito escolar». *Revista de mediación*. Volumen 9, núm. 1, p. 36-49 https://revistademediacion.com/articulos/15_05/
- Albertí, M. i Pedrol, M. (2018). «L'enfocament restauratiu en l'àmbit escolar. Quan innovar l'escola és humanitzar-la. Educació social». *Revista d'intervenció socioeducativa*, 67, p. 46-70 <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/328397/425612>
- Albertí, M. i Zabala, O. (2018). L'enfocament restauratiu global. De la teoria a la pràctica. Desplegament pilot a l'Institut Salvador Seguí. Àmbits de psicopedagogia i Orientació. Núm. 49 (3a època) novembre 2018, p. 91-111 <http://ambitsaaf.cat/article/view/735/1343>
- Boqué, M. C. (2020). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de los conflictos. 20 círculos de la palabra y una Asamblea de aula*. Madrid: Narcea.
- Convives (2018). «Prácticas restaurativas y convivencia». *Monográfico* núm. 21. <https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2018/03/practicas-restaurativas-y-convivencia.html>
- De Vicente Abad, J. (2021). *Convivencia restaurativa. Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros*. Madrid: Biblioteca innovación educativa.SM.
- Gorostiza, G. i Comas, M. (2019). «Ocupar-se del benestar dels infants. Una prioritat dels equips de Pla de barris als centres educatius de la ciutat de Barcelona». *Àmbits de psicopedagogia i Orientació*. N° 50 (3a Època) maig 2019 p. 156-172. <https://www.encerle.cat/wordpress/wp-content/uploads/2020/05/Ocupar-se-del-benestar-del-infants.pdf>
- Grado, A. (2018). «La convivència positiva a l'escola des d'una mirada restaurativa». *Àmbits de psicopedagogia i Orientació*. Núm. 49 (3a època) novembre 2018, p. 80-90. <http://ambitsaaf.cat/article/view/734/1341>
- Hopkins, B. (2019). «Pràctiques restauratives a l'aula. L'enfocament restauratiu en el teu dia a dia». CONVIVÈXIT. <https://www.encerle.cat/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/PR-catala%CC%80.pdf>

- Mas-Expósito, L., Triay, M., Albertí, M., Amador Campos, J. A., Lalucat-Jo, Ll. (2021). «Fem cercles, cuidem les relacions. Avaluació de l'impacte de la formació sobre l'enfocament restauratiu global dirigida a equips educatius del Pla de Barris de la ciutat de Barcelona». *Àmbits de psicopedagogia i Orientació*. Núm. 55 (3a època) novembre 2021, p. 82-95. <http://ambitsaaf.cat/article/view/3236/4576>
- Schmitz, Jean. *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. Ecuador. VVOB i eftp. https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/2020_ecuador_eftp_manual_practicas_restaurativas.pdf
- Ruñan, 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. <https://www.educa.jcyl.es/crol/es/recursos-educativos/justicia-practicas-restaurativas-circulos-restaurativos-apl.ficheros/1408017-Justicia%20y%20Pr%C3%A1cticas%20Restaurativas.pdf>

