

# Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar

## Towards Restorative Pedagogy: Overcoming The Punishment Model At School

**Mònica Albertí i Cortés y María Carme Boqué i Torremorell**

Universitat Ramon Llull - FPCEE Blanquerna, Barcelona, España

Manuscrito recibido: 09/03/2015

Manuscrito aceptado: 26/05/2015

**Resumen:** En las últimas décadas los problemas de convivencia en la escuela han sido y siguen siendo foco de atención social y educativa. Los programas de mediación escolar se han consolidado como procedimiento efectivo de mejora de la convivencia. Sin embargo, en la mayoría de casos, la concepción de los conflictos y la actuación frente a los mismos sigue enraizada en el tradicional enfoque punitivo. Los programas de justicia restaurativa promueven un cambio en la cultura sancionadora como vía de ordenación de la convivencia en los centros, impulsando la reparación y la asunción de responsabilidad, no solo en relación con los hechos sino, muy especialmente, con respecto a la búsqueda de soluciones. Mediante un análisis comparativo de las evaluaciones de los programas de justicia restaurativa en 67 escuelas del Reino Unido, se identifican los elementos clave para su implementación y transferencia a nuestro contexto educativo.

**Abstract:** Over the last decades, coexistence issues at school have been and still are the focus of social and educational attention. School mediation programmes have consolidated as an effective procedure to improve coexistence. However, in most of the cases, the approach to conflicts and the actions taken to address them are still rooted in a more traditional punishing approach. Restorative justice programmes promote a shift in the penalising culture as a way to order coexistence in centres, by pushing for reparations and taking responsibility not only of the facts but especially with regards to solution seeking. Through a comparative analysis of the evaluations carried out among the restorative justice programmes of 67 schools in the United Kingdom, we were able to identify the key elements for its implementation as well as transference to our education context.

**Palabras clave:** Pedagogía Restaurativa. Justicia Restaurativa. Mediación. Conferencing. Escuela.

**Keywords:** Restorative Pedagogy. Restorative Justice. Mediation. Conferencing. School.

---

Mònica Albertí i Cortés es doctoranda en la Universitat Ramon Llull - FPCC Blanquerna. Coordinadora y mediadora del Servicio Municipal de Mediación Ciudadana de Sant Boi de Llobregat. Formadora de formadores en gestión positiva de la convivencia, mediación y enfoque restaurativo. Colaboradora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat de Barcelona (UB). Coautora de diferentes artículos y capítulos de libro sobre cultura de paz, violencia escolar, justicia restaurativa y conferencing.

María Carme Boqué i Torremorell profesora titular de la Universitat Ramon Llull - FPCC Blanquerna. Doctora en pedagogía. Postgraduada en Resolución de conflictos y Maestra en Educación Infantil y Primaria (especialidad lengua extranjera). Autora de diferentes libros y artículos y programas relacionados con: conflictos, violencia escolar, mediación, mediación escolar, ciudadanía y educación para la paz.

La correspondencia sobre este artículo debe enviarse al siguiente email: monicaalbertic@gmail.com

## Introducción

Desde finales de los años noventa, en España, la mediación se ha desarrollado en el ámbito escolar mostrando su potencial y consolidándose como un mecanismo de considerable utilidad educativa al servicio de la convivencia (García-Raga, Martínez y Sahuquillo, 2012). La mediación se percibe como una herramienta de resolución de conflictos, pero también como una nueva cultura que viene a facilitar el abandono del régimen disciplinario tradicional apostando por la responsabilización<sup>1</sup> de los afectados en el conflicto y en la gestión democrática de la convivencia (Torrego, 2006).

*Aprender a vivir juntos y aprender a ser* son dos de los cuatro pilares identificados en el informe Delors, de la Unesco, para la educación del siglo XXI (1996). En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, estableció la obligatoriedad de que los centros escolares elaboren un plan de convivencia, y la Constitución refiere que el objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (Constitución Española, 1978, Art. 27.2).

Sin embargo, hoy todavía son muchos los centros educativos que resuelven los conflictos del alumnado recurriendo a mecanismos tradicionales asentados en la imposición y el poder (Sindic de Greuges, 2006) y la mayoría de conflictos que no se resuelven en la escuela acaban en lo penal (Carrasco, Villa, Ponferrada y Casañas, 2010; Rodríguez-Sedano, Madrid Liras, 2010).

Consecuentemente, se plantea la necesidad de revisar las actuaciones en materia de convivencia escolar, así, en este estudio analizamos la implementación del modelo restaurativo desarrollado en el Reino Unido para identificar aquellos elementos susceptibles de contribuir a la mejora de la convivencia en los centros y al abandono del modelo punitivo. Los países de influencia anglófona vienen implementando programas de justicia restaurativa en el ámbito escolar<sup>2</sup> que, además de la mediación, incluyen otras prácticas restaurativas (a partir de ahora PR) que abren nuevas posibilidades de ordenación de la convivencia en los centros (McCluskey, 2010).

En el Reino Unido, el enfoque restaurativo<sup>3</sup> inicia su desarrollo a finales de los años noventa, muy influenciado por el modelo australiano y por la preocupación en relación con la delincuencia juvenil y el bienestar del menor (Hopkins, 2006).

La publicación del libro *Changing Lense* (Zehr, 1990) supone la primera concreción teórica de la justicia restaurativa que describe el delito como una violación de las relaciones y no de la norma, poniendo énfasis en la reparación del daño y de las relaciones, en lugar de centrarse en la culpa y el castigo (Wright, 1999).

Inicialmente, su transferencia al ámbito escolar persigue hacer frente a situaciones de conflicto, adaptando las PR derivadas del ámbito penal. Sin embargo, actualmente, el planteamiento va más allá del simple enfoque intervencionista para integrar los principios y valores restaurativos en cualquier situación acaecida en el entorno escolar, desarrollando un nuevo modelo relacional que implica un cambio de paradigma, un cambio de mentalidad y un cambio de sistema.

Blood y Thorsbone (2006) nos recuerdan que el desarrollo de la filosofía restaurativa en el ámbito escolar requiere un cambio importante en el pensamiento y en las creencias acerca de la disciplina, su propósito y su práctica. Pasar de un sistema punitivo a uno basado en valores relacionales requiere un cambio en los corazones y las mentes de profesionales, estudiantes, madres, padres y de toda la comunidad en general. Sin entender la enormidad de esta tarea el impacto será limitado. Hopkins (2006) enfatiza esta idea cuando pone de relieve que no se pueden desarrollar las PR sin los valores (respeto mutuo, empoderamiento, colaboración, valoración de los demás, integridad, honestidad, apertura, confianza y tolerancia) y las habilidades que la sustentan (alfabetización emocional, empatía, apertura mental, escucha activa, habilidades de gestión de conflictos). Así, Blood y Thorsbone afirman que sin un cambio de mentalidad, de posición y de sistema, las prácticas restaurativas pueden ser como castigos encubiertos: «... durante nuestra experiencia hemos visto algunas escuelas que afirmaban haber incorporado el modelo restaurativo pero una mirada detallada delataba que su práctica restaurativa era un castigo encubierto» (Blood y Thorsbone, 2006, p.5).

<sup>1</sup> Utilizamos el neologismo responsabilización para referirnos a la asunción de responsabilidad en relación con los hechos, pero también en relación con la búsqueda de posibles soluciones. <sup>2</sup> Nos consta el desarrollo e implementación de diferentes programas restaurativos en el ámbito penal, tanto en el ámbito de menores, adultos y en el ámbito penitenciario (Gómez y Coco, 2013; Guardiola, Albertí, Casado y Susanne, 2012; Ríos y Olalde 2011; Tamarit, 2012; entre otros); nos interesamos aquí por la transferencia del enfoque restaurativo al ámbito escolar. <sup>3</sup> Como se verá, en el artículo utilizamos los términos modelo, enfoque, y programa restaurativo. En el análisis de casos múltiples nos referimos a programa restaurativo, ya que las evaluaciones examinadas se refieren a programas específicos. Pero la evolución de estos programas hace que se vaya abandonando esta denominación a favor del término enfoque restaurativo. De esta manera se significa el cambio de mirada que va más allá de un programa concreto y que quiere generar un cambio esencial respecto a los valores, la ética y el sistema de regulación de las relaciones interpersonales de manera global. Además, este nuevo enfoque implica un cambio de paradigma, que conlleva la superación del paradigma retributivo/punitivo (Zehr, 1990).

Además, Hopkins (2011) se plantea la posibilidad de empezar a hablar de pedagogía restaurativa, la cual solo podrá desarrollarse en un sistema donde la convivencia no esté dissociada del contenido curricular. Por lo tanto el enfoque no se limita sólo a aquellas acciones reactivas a situaciones de conflicto, es también proactivo e implica, pues, nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Así, es importante tener en cuenta no solo lo qué implementamos sino cómo lo hacemos, Blood y Thorsbone (2006) sugieren los siguientes estadios, claves, según ellas para un buen desarrollo de enfoque:

1. Conseguir el compromiso (capturar corazones y mentes). Incluye la identificación de necesidades e intereses, análisis cualitativo y cuantitativo. Responder a las preguntas: ¿qué estamos haciendo bien? y ¿qué necesitamos mejorar? Desmontar los mitos en relación con la gestión de la convivencia e identificar prioridades.
2. Desarrollar una visión compartida (conocer hacia dónde vamos y porqué). Implicar a toda la comunidad educativa en procesos efectivos de identificación de objetivos a corto, medio y largo plazo. Es importante que todos los trabajadores de la escuela puedan conceptualizar de manera simple un marco que les ayude a ver como las prácticas restaurativas pueden ayudarles a dar respuesta al nuevo modelo de gestión de la convivencia y desarrollar un lenguaje común.
3. Desarrollar una práctica sensible y efectiva (cambiar la manera de hacer). Incluye la formación, el mantenimiento y el asesoramiento en relación con las nuevas prácticas.
4. Desarrollar un enfoque global (poniéndolo todo junto). Reordenar el sistema de gestión de la convivencia, diseñar un proceso de transición, ampliar la mirada para no centrarse sólo en el alumno y hacerlo en toda la escuela, todos los sectores de la comunidad educativa y en la comunidad en general.
5. Las relaciones profesionales (desarrollando el trabajo cooperativo). Promocionar relaciones profesionales abiertas, honestas, transparentes y justas. Utilizar las prácticas restaurativas también para la gestión de las relaciones y de los conflictos entre el personal. Cuestionar la práctica y la conducta.

Pero, si bien es cierto que la justicia restaurativa no se puede reducir a sus prácticas (Walgrave, 2003), nos parece interesante detallar las más comunes en su adaptación al ámbito escolar:

- *Diálogo restaurativo*: implica el uso de las preguntas restaurativas y/o guiones. A pesar de que pueden variar en

función de las influencias y de su adaptación, se pueden concretar de la siguiente manera: ¿qué pasó?, ¿qué pensaste en ese momento?, ¿qué sentiste? y ahora, ¿cómo te sientes, qué piensas?, ¿quién se ha visto afectado y cómo?, ¿qué necesitan las personas afectadas?, ¿cómo se puede reparar la situación?, ¿qué se puede hacer para que la situación no se repita en un futuro? Las preguntas restaurativas surgen de la propia definición de justicia restaurativa y de la concreción del paradigma desarrollado por Zehr (1990). El hecho de que la justicia restaurativa mueva el foco de atención de la infracción a la norma al daño que produce la infracción en las relaciones implica preguntas diferentes. De este modo, pasamos de preguntarnos: ¿qué norma se ha infringido?, ¿quién debe ser culpado? y ¿de qué manera debemos castigar al infractor? a preguntarnos: ¿quién ha sido perjudicado?, ¿quién es el responsable de arreglar la situación y reparar? y ¿de qué manera se puede satisfacer la reparación? Es interesante tener en cuenta que estas primeras preguntas restaurativas han ido evolucionando en paralelo a la concreción del paradigma. En este sentido, una de las influencias más importantes en relación con las preguntas restaurativas fueron los guiones que se desarrollaron en la transferencia del *Family Group Confering* (FGC) neozelandés en Australia, especialmente con el modelo WagaWaga y su posterior transferencia a Estados Unidos (Guardiola, Albertí, Casado, Martins y Susanne, 2011).

- *Mediación*: tiene diferentes orígenes e influencias<sup>4</sup>. Implica un encuentro entre las personas afectadas por una situación. El proceso es conducido por un mediador. Tiene una estructura formal: entrada, compartir puntos de vista, definir el problema, buscar soluciones y acordar. Normalmente, en el modelo anglosajón se utilizan las preguntas restaurativas. La mediación conducida por alumnos mediadores se denomina mediación entre iguales.
- *Conferencing*: deriva del FGC neozelandés y puede tomar diversas formas. Es un encuentro, conducido por un facilitador, con las personas implicadas, sus familiares, personas de apoyo y algún miembro de la comunidad. Utilizan las preguntas restaurativas —incluso a veces un guión preestablecido— y en su versión más formal se sigue un orden de intervención y las siguientes fases: exposición de los hechos, comunicación, reunión privada y refrigerio, acuerdo y plan de actuación. Ahora bien, el modelo, en su transferencia y adaptación, ha sufrido múltiples modificaciones.

<sup>4</sup> Normalmente, en Europa, se identifica la influencia de Estados Unidos (años 70), *National Association for Mediation in Education* (NAME) (1984), pero en los países de influencia anglófona el modelo de mediación escolar también está muy influenciado por los programas de mediación víctima-ofensor del ámbito penal como el *Victim Offender Reconciliation Project* en Canadá (1975) y por el desarrollo de la justicia restaurativa; prueba de ello es el uso de las preguntas restaurativas en el proceso de mediación escolar.

Figura 1. Tipos de intervención restaurativa (Adaptado de YJB, 2004)

| Preventivo  | Restaurativo   |  |   |   |
|---|--|--|---|---|
|   | Nivel de gravedad del suceso →   |  |   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación en resolución de conflictos</li> <li>- Ciudadanía</li> <li>- Currículum</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiempo de círculo</li> <li>- Mediación entre iguales</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuentros facilitados, enfoque no culpabilizador, responsabilizador</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferencias informales</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferencias formales</li> </ul> |

- *Círculo restaurativo*: encuentra sus raíces en las comunidades indias norteamericanas, en los *Healing Circles* o *Pacemaking Circles* y los *Sentencing Circles* originarios de Canadá. Parte de la premisa que todos los miembros de la comunidad tienen interés en la resolución del conflicto y por lo tanto todos son invitados a participar (McCold, 2006). El proceso se inicia con la exposición de los hechos, el orden de intervención es marcado por un objeto que pasa de mano en mano (*talkingpiece*), después de la fase de comunicación se elabora un plan de acción y se estructura el apoyo necesario para realizarlo. En su adaptación al ámbito escolar encontramos los siguientes modelos: círculos de resolución de problemas o de gestión del aula, y el tiempo de círculo. Este último incluye la utilización de la *talkingpiece* y sigue las siguientes fases: entrada, mezcla, actividad principal, reflexión, actividad física, salida y es utilizado para la creación de grupo y fomentar la participación democrática.

A pesar de la existencia de diversas diferencias entre mediación y *conferencing*, la más distintiva es que el *conferencing* necesariamente requiere de la participación de más personas en el proceso, además de las partes directamente implicadas. De esta manera, en muchos países europeos, se empezó a implementar el *conferencing* para complementar los programas de mediación, ya que ésta práctica va más allá de un proceso privado entre persona ofensora y persona ofendida. Dando voz a más personas e introduciendo el concepto de facilitador se limita el rol otorgado al mediador. Cuando se incorpora, además, en el proceso, a las personas de apoyo a las partes implicadas y a miembros de la comunidad, se promueve la responsabilización del contexto (Guardiola et al., 2011).

En el ámbito escolar podemos encontrar muchas variaciones de las prácticas restaurativas implementadas, por ejemplo: las *conferencias* informales o *miniconferencias* (pueden no incluir a todas las personas de ayuda), *conferencias* improvisadas y breves (igual que las *miniconferencias*, pero el facilitador puede ser algún miembro de la dirección), encuentros restaurativos (variable tanto a nivel de participan-

tes como del objetivo del encuentro), *corridor conferences* (cuando ocurre un problema en el aula, la profesora sale con el grupo a conversar sobre el problema), *conferencias* de aula (se organiza una *conference* con todo el grupo). Son tantas las variaciones que a veces es difícil identificar a que práctica se está haciendo referencia.

Por ello, tal y como dice la Youth Justice Board (YJB) England and Wales (2004), se hace necesaria una delimitación y concreción de las prácticas para poder realizar evaluaciones del enfoque. El YJB (2004) propone el siguiente cuadro en función de la gravedad del suceso: Ver Figura 1.

## Método

### Diseño

En este estudio, de tipo cualitativo-descriptivo, la aproximación al enfoque restaurativo se efectúa a partir del análisis de 4 documentos que evalúan los programas desarrollados en diferentes zonas del Reino Unido. Se elabora una primera matriz con las dimensiones clave identificadas en la amplia mayoría de los estudios que, luego, sirven para comparar los documentos.

### Muestra

La muestra, de tipo documental, está compuesta por 4 informes de evaluación de programas restaurativos implementados en el Reino Unido. Los criterios de selección de dicha muestra fueron los siguientes: informes realizados entre el año 2004 y el 2012, en referencia a cualquier territorio de los países indicados y publicados en Internet. En la tabla 2 se muestran las características de los informes analizados que recogen datos de cerca de 67 escuelas.

### Instrumento

La matriz se estructura alrededor de 5 dimensiones sus correspondientes subdimensiones y descriptores. Una vez elaborado el instrumento, se procede a la obtención de datos teniendo en cuenta únicamente si una dimensión aparece en el informe de evaluación y no su frecuencia. Debido a los límites en la extensión de este artículo mostramos el análisis exhaustivo de la dimensión 2: implementación; las demás di-

Tabla 1. Ficha técnica de los informes de evaluación analizados

| Identificador del informe de evaluación | EW<br>England & Wales   | BAR<br>Barnet   | BRI<br>Bristol   | LA SCT<br>Local Authorities<br>Scotland   |
|---|---|---|--|---|
| Fecha                                   | 2004  | 2008  | 2009   | 2006  |
| Autores                                 | Youth Justice Board (YJB) England and Wales   | Youth Offender Team (YOT) Barnet London Borough   | Skinns, L., Du Rose, N., Hough, M.   | Kane et al. University of Glasgow and Edinburgh   |
| Entidades promotoras/ Ámbito            | YJB<br>Justicia Juvenil.<br>Administración Nacional   | YOT<br>Justicia Juvenil.<br>Administración Local  | ICPR. Kings College<br>Justicia. Fundaciones privadas <sup>5</sup>   | Departamento de Educación<br>Educación.<br>Administración Nacional  |
| Título                                  | National evaluation of the restorative justice schools programme  | Restorative Approach in Primary Schools.<br>An Evaluation of the project  | An evaluation of Bristol RAiS (Restorative Approaches in Schools)  | Restorative Practices in Three Scottish Councils  |
| Muestra                                 | 26 escuelas (20 de secundaria y 6 de primaria, 9 escuelas no implementan el programa)                                     | 17 escuelas (primaria)  | 6 escuelas de secundaria (2 escuelas no implementan el programa)   | 18 escuelas (10 de secundaria, 7 de primaria y 1 escuela especial)  |
| Territorio                              | 9 localidades de Inglaterra y Gales <sup>6</sup>  | Barrio de Barnet, Londres   | Sur de Bristol   | 3 administraciones locales de Escocia (Fife, Highland, North Lanakshire)  |
| Metodología                             | Estudio comparativo. Escuelas que han implementado el programa y escuelas que no lo han implementado.                     | Estudio cuantitativo y cualitativo  | Estudio comparativo. Escuelas que han implementado el programa y escuelas que no lo han implementado.            | Estudio comprensivo escuelas que han implementado el programa en las tres administraciones locales                                |
| Áreas evaluadas                         | -Proceso de implementación<br>-Impacto en el bullying, victimización, vandalismo y expulsiones.<br>-Grado de satisfacción | -Impacto en el bullying, victimización, conflictos interpersonales, absentismo, confianza del personal en la gestión del conflicto, responsabilización de los alumnos, expulsiones y clima escolar. | -Proceso de implementación<br>-Impacto en el absentismo, las expulsiones, rendimiento académico y clima escolar. | -Proceso de implementación y uso de las PR.<br>-Impacto en el comportamiento en general y en expulsiones.<br>-Éxito del programa. |

<sup>5</sup> Esmée Fairbairn Trust and the Paul Hamlyn Foundation <sup>6</sup> Barnet, Hammersmith and Fullham, Lambeth; Medway, North Lyncs, Oxford, Rhonda Cyon Taffi Somerset

**Tabla 2. Elementos detallados y/o evaluados en los informes: dimensiones para el análisis descriptivo comparado**

| Dimensiones             | Descripción   |
|-------------------------|---|
| Objetivos               | Finalidades u objetivos del programa y clasificación según su formulación sea proactiva (aquello que se quiere lograr) o reactiva (aquello que se quiere evitar). |
| Implementación          | Enfoque del programa, características de la formación desarrollada y prácticas restaurativas introducidas.  |
| Impacto                 | Incidencia en la convivencia, la gestión del conflicto y otros ámbitos.   |
| Prácticas restaurativas | Tipo de práctica, número de intervenciones realizadas, perfil de los facilitadores, acuerdos, satisfacción, reincidencia e incidentes tratados.                   |
| Recomendaciones         | Sugerencias y propuestas formuladas (previsión de medidas de mejora)  |

mensiones se comentaran de manera detallada en trabajos posteriores.

Escogemos esta dimensión ya que estamos de acuerdo con Skinns, Du Rose y Hough (2009) cuando afirman que la justicia restaurativa en el ámbito escolar ha suscitado grandes esperanzas, pero los problemas aparecen con la implementación y con Blood y Thorsbone (2006) cuando afirman que un buen proceso de implementación es clave para el óptimo desarrollo del enfoque.

## Resultados

Exponemos aquí los elementos clave del proceso de implementación (dimensión 2) identificados en los informes de evaluación estudiados que, tal y como hemos detallado en la tabla 1, implican la evaluación de los programas restaurativos implementados en más de 67 escuelas en el Reino Unido.

Para la descripción de los resultados mantenemos las abreviaturas utilizadas en la tabla 1, así EW hace referencia a los programas implementados en 26 escuelas de 9 localidades de Inglaterra y Gales; BAR a 17 escuelas del Barrio de Barnet, Londres; BRI a 6 escuelas de secundaria del sur de Bristol; y LA SCT a 18 escuelas de 3 municipios de Escocia. Comentamos las siguientes subdimensiones: enfoque del programa, características de la formación desarrollada y PR introducidas.

Cabe destacar que BAR no identifica el proceso de implementación del programa llevado a cabo en las 17 escuelas que evalúa, aspecto que contrarresta con la importancia que le dan al proceso de implementación las otras evaluaciones analizadas y muchos otros autores como Blood y Thorsbone (2006) o Kane et al. (2006).

### Enfoque

Se identifican dos enfoques, el enfoque global y el enfoque parcial (bolsillos).<sup>7</sup>

#### El enfoque global:

Implica la incorporación del modelo en las políticas y normativas escolares desde el primer momento. Las sanciones son sustituidas por un continuo de acciones restaurativas. Tiene que ver con cambiar la cultura escolar desde abajo y permite a los maestros y a todo el personal escolar ajustarse a la nueva forma de proceder de manera rápida.

#### El enfoque parcial:

Enfoque parcial no implica un cambio ni en la normativa ni en las políticas escolares, se implementa por ámbitos (niveles escolares, tipos de conflictos, sectores de la comunidad educativa, etc.). Esto permite a las escuelas valorar la idoneidad del enfoque para después plantearse una implementación global (Skinns et al., 2009).

En 3 de los informes se constata que hay escuelas que aplican el enfoque global. Sin embargo, EW identifica tan solo cuatro escuelas (de 26), BRI una (de 10) y LA SCT específica que son las escuelas de primaria de una de las áreas (Fife) las que implementan el enfoque global.

En general, se recomienda la implementación del enfoque global pero se reconoce que es de difícil aceptación en primera instancia ya que necesita de una apuesta decidida por el cambio de sistema.

### Formación desarrollada

En relación con la formación se identifican las siguientes subdimensiones: la procedencia de los formadores, personal al que se dirigen, contenidos y horarios.

<sup>7</sup> Hemos denominado enfoque parcial al *pocket approach* en versión original.

**Procedencia de los formadores:**

De manera mayoritaria, su procedencia es externa a la escuela (EW, BRI, LA SCT). Los formadores pueden ser técnicos de las oficinas de justicia juvenil, servicios penitenciarios y/o policías, pero generalmente son profesionales expertos de las entidades de justicia restaurativa<sup>8</sup> que están acreditadas por el Restorative Justice Council del Reino Unido.

**Personal al que se dirigen las formaciones:**

BRI describe formaciones dirigidas a todo el personal escolar, LA SCT detallan formaciones tanto a todo el personal como a personal específico, EW se centra en realizar formaciones a personal específico. EW es el único que incluye formaciones a personal externo a las escuelas (técnicos de los servicios de mediación comunitarios, personal de las oficinas de justicia juvenil y policías).

**Contenidos de las formaciones:**

Las formaciones se concretan en dos niveles:

- la formación generalista (BRI, LA SCT), que incluye las nociones básicas, valores y herramientas principales de la justicia restaurativa, y
- la formación específica (EW, BRI, LA SCT) que consiste en el entrenamiento en conducción de *conferences*.

**Horario:**

En general, la formación generalista se realiza en horario escolar y en la escuela, mientras que la formación específica se desarrolla fuera del horario escolar y de la escuela (LA SCT).

**Prácticas restaurativas introducidas**

Las prácticas o procesos restaurativos implementados son muy variados (tabla 3), y en general los procesos aportan estrategias para la gestión de las relaciones, la gestión del conflicto y la gestión del aula.

**Prácticas para la gestión de las relaciones**

LA SCT, que realiza el análisis de 18 escuelas, es el único informe que hace referencia al uso del lenguaje restaurativo (las preguntas restaurativas) para la gestión de las relaciones. Según LA SCT los guiones-preguntas restaurativos buscan estandarizar el proceso y son utilizados por los facilitadores en las prácticas formales como el *conferencing*, como por todo el personal del centro en situaciones informales. En muchas escuelas, las preguntas restaurativas o los guiones se cuelgan en el aula y sirven de guía para gestionar cualquier situación.

Según LA SCT las preguntas y el guión restaurativo son más que una práctica específica, así, su uso se extiende a las interacciones cotidianas en general, promoviendo la escucha activa, la empatía y el no juzgar. Es por ese motivo que las hemos descrito como prácticas dirigidas a la gestión las relaciones y no del conflicto y es obvio que son la base para las prácticas definidas para la gestión del conflicto y para la gestión del aula. De hecho, según LA SCT el personal de la escuela considera el guión útil y, en general, las preguntas restaurativas se plantean como la base de cualquier intervención.

**Prácticas para la gestión del conflicto**

Para la gestión del conflicto con encuentro restaurativo identificamos una amplia variedad de prácticas que difieren en participación y formalidad, y que agrupamos de la siguiente manera:

- Prácticas que no incluyen la participación de personas de apoyo y que pueden ser tanto formales como informales: mediación (EW, LA SCT) y mediación entre iguales (EW, LA SCT). Según EW la mediación es una *conference* restaurativa que no incluye la participación de aquellos que tienen una relación significativa con las partes. LA SCT hace referencia a mediaciones formales para conflictos entre alumnos y profesores y mediaciones informales en el patio, pasillos, etc. que pueden ser conducidas por adultos o por los mismos alumnos, especialmente en las escuelas de primaria.
- Prácticas que son variables tanto en el tipo de participantes como en la formalidad del proceso: *conferences informales* (EW, LA SCT), *meetings restaurativos* (LA SCT), *miniconferences* (LA SCT) estas prácticas pueden implicar la participación de personas de apoyo y pueden ser formales o informales.
- Prácticas que incluyen la participación de personas de apoyo y que se desarrollan de manera formal. Son las que se han referenciado mayoritariamente en los informes analizados, especialmente las *conferences* (EW, BRI, LA SCT).

Cabe destacar la dificultad de EW para contabilizar prácticas y analizarlas ya que las escuelas pueden denominar a las prácticas como *conferences* o mediación sin tener en cuenta las características de las mismas.

**Prácticas para la gestión del aula**

De las PR dirigidas específicamente a la gestión del aula, el tiempo de círculo, es la práctica más utilizada (EW, BRI, LA SCT), en cambio, las *conferences* de aula y el aislamien-

<sup>8</sup> Entidades citadas en los informes: Real Justice, Transforming Conflict, KW Consulting and Crime Concern, SACRO, Inclusive Solutions, IIRP, Marg Thorsborne Associates, Peta Blood de Cicle Speak de Australia y Restorative Solutions.

to restaurativo (práctica en la que se utilizan las preguntas restaurativas a modo de reflexión individual) sólo han sido referenciadas en uno de los casos (LA SCT).

En síntesis, las prácticas más implementadas son las *conferences* para la gestión del conflicto y el tiempo de círculo para la gestión del aula. A pesar de ello, todos los informes hacen referencia a un amplio abanico de prácticas excepto BRI que sólo hace referencia a las *conferences*.

## Discusión y conclusiones

### Sobre el enfoque

Skinns et al. (2009) afirman que uno de los problemas para el desarrollo del enfoque es la concreción y delimitación del proceso de implementación. No es de extrañar, pues, que uno de los intereses compartidos por tres de los cuatro casos analizados es la identificación de pautas de implementación que garanticen un desarrollo exitoso del enfoque restaurativo. Hemos visto también la importancia de diseñar pautas de implementación que garanticen un completo desarrollo del enfoque restaurativo si no queremos que las prácticas se conviertan en pseudocastigos (Blood y Thorsbone, 2006). Y aunque Kane et al. (2006) concluyen que no hay un modelo de implementación efectiva, Blood y Thorsbone (2006) recomiendan un enfoque global y concretan unos estadios específicos para su correcto desarrollo, ya que como hemos visto en el análisis de los informes de evaluación, la viabilidad del enfoque global no es fácil y, a pesar de ser el enfoque más recomendado, es poco implementado. El enfoque global implica un cambio de mentalidad, de metodologías y requiere del apoyo de la dirección del centro y también de la Administración.

Hemos hecho referencia a la dificultad en relación al cambio de mentalidad, clave, como hemos visto, para un desarrollo óptimo del programa. El cambio no es fácil en sí mismo y tampoco es fácil abandonar el sistema punitivo, el sistema que ha regulado la convivencia desde siempre en el ámbito escolar y en la sociedad en general. Así, por ejemplo, Kane et al. (2006) afirman que muchos profesores y directores de las escuelas estudiadas apuestan por mantener las expulsiones y la gestión punitiva del conflicto.

Por ello, en el momento de plantearnos la implementación del enfoque restaurativo global debemos hacer frente a la resistencia al cambio en dos sentidos. En primer lugar, la concreción del proceso de cambio en sí mismo. Tal y como apunta Blanchard (2006), un 70% de las iniciativas de cambio fracasan por tres motivos críticos: los que lideran el cam-

bio lo anuncian y creen que este anuncio ya es suficiente para provocarlo; las personas implicadas no son escuchadas o sus necesidades no se tienen en cuenta; y, finalmente, aquellos que se espera que cambien no están activamente implicados en el proceso de cambio.

En segundo lugar, la dificultad de abandonar el modelo punitivo de gestión de la convivencia. Kohn (2006) se ha preguntado ampliamente sobre esta resistencia, ¿si sabemos que el castigo no es efectivo<sup>9</sup>, por qué seguimos castigando? Según este autor, principalmente por los siguientes motivos: en un primer momento el castigo consigue obediencia; además, la mayoría de nosotros no sabemos actuar de una manera diferente porque hasta el momento hemos vivido inmersos en la gestión punitiva del conflicto. Por ello, la mayoría de profesores, padres, madres y hasta los mismos alumnos esperan el castigo como respuesta; el castigo nos hace sentir poderosos y satisface el deseo primitivo de justicia, dando respuesta a una creencia profundamente enraizada en la que cuando uno hace algo mal, algo malo debe pasarle.

Y más aún, el castigo es más fácil y rápido de implementar. Se fundamenta en el modelo *decidir por*, utilizar el modelo *decidir con* es mucho más difícil, requiere tiempo, reflexión y habilidades (Kohn, 1996; Stutzman y Mullet, 2005). Así, el cambio de modelo requiere un cambio de mentalidad y el aprendizaje de nuevas competencias restaurativas que permitan a cada uno gestionar el conflicto de una manera distinta a la punición. Por ello, muchos autores, entre ellos Hopkins (2004), refieren que el enfoque restaurativo funciona mucho mejor cuando se ha logrado establecer un cambio de mentalidad, unos valores de base, un espíritu positivo, y la integración de los mismos en el proyecto de centro y el currículum, ya que es en este entorno donde las prácticas restaurativas son efectivas. De ahí la importancia de la sensibilización, la información, los espacios de reflexión y debate, la identificación de necesidades y la formación para promover el cambio de cultura en el centro.

### Sobre la formación

La formación es otro de los elementos que se considera clave para el éxito del enfoque. En los casos analizados es realizada por personas expertas externas a la escuela. Sin embargo, tal y como afirma Hopkins (2006), el empoderamiento está en el corazón de la filosofía restaurativa. Por ello, inicialmente la escuela puede depender de una formación externa, pero para conseguir un enfoque sostenible hace falta crear un equipo de formadores internos. Es decir, empoderar a los profesionales

<sup>9</sup> La ineffectividad y los efectos negativos del castigo han estado bien documentados. Alfie Kohn (2006) argumenta dos motivos principales, en primer lugar, tener que repetir el mismo castigo con la misma persona es un indicador claro de que esta estrategia no funciona. En segundo lugar, el castigo no solo no es efectivo para resolver los problemas sino que los puede agravar: modela sobre el uso de la coerción en contraposición a la cooperación y esto afecta al desarrollo de los valores en los menores; afecta negativamente en la relación entre castigado y castigador; impide el desarrollo moral del menor.

para la viabilidad no solo de las prácticas sino también de la formación, el enfoque y para liderar el cambio de cultura. De igual manera, se plantea la incorporación de los programas de mediación en el ámbito escolar en Cataluña donde la capacitación es tanto para formar mediadores y mediadoras como para realizar formaciones internas (Boqué, 2005).

Por otro lado, como hemos visto se plantean dos niveles de formación, una más generalista y dirigida a todo el equipo del centro, que tiene que ver con sensibilizar y captar mentes y corazones donde, en general, se trabajan los valores, principios y habilidades básicas del enfoque restaurativo; y otra formación más específica o especializada en conducción de *conferences* formales.

### Sobre las prácticas

Hemos visto que las prácticas restaurativas no sólo son reactivas a una situación de conflicto sino que se plantean como nuevas estrategias para gestionar las relaciones y el aula. Este hecho nos parece central en la promoción del cambio de mentalidad y del cambio de sistema ya que implica una nueva mirada en relación con la gestión de la convivencia en los centros escolares. El enfoque restaurativo, tal y como lo plantea Hopkins (2011) por ejemplo, no se ocupa sólo los conflictos, se ocupa las relaciones y de favorecer la aparición de entornos más amables donde todos y todas se puedan sentir cómodos, escuchados y valorados, esto tiene que ver con el uso del lenguaje restaurativo identificado en uno de los cuatro informes y del tiempo de círculo para la gestión del aula identificado en tres de los cuatro informes.

Así, nos encontramos con el desarrollo de un nuevo modelo relacional que toma prestados los principios clave de los procesos restaurativos: todos los puntos de vista son valiosos y valorados, se tienen en cuenta los pensamientos de cada uno en una situación dada y como estos influyen en las emociones y las acciones, y donde se promueve la empatía, la identificación de necesidades y la responsabilidad compartida para superar cualquier situación (Hopkins, 2009).

Además, vemos que el enfoque incluye elementos proactivos y reactivos. De los elementos proactivos cabe enfatizar el cambio de mentalidad, el ser restaurativo. Tal y como dice Hopkins (2006), una profesora con mentalidad restaurativa gestionará el aula de manera específica, generando interacciones positivas, respetuosas e inclusivas promocionando el sentimiento de pertenencia, la gestión de las emociones, la valoración de la diferencia y el uso del lenguaje restaurativo. Así, una profesora restaurativa se comunicará, pensará y actuará diferente en cualquier situación dada. Son los inicios de la pedagogía restaurativa.

Asimismo, tal y como hemos visto en los resultados, las prácticas restaurativas reactivas a una situación de conflicto (*conferencing*, *conferences*, círculos y todas sus adaptaciones), que se suman a la mediación, permiten contar con un abanico de estrategias para dar respuestas no punitivas al conflicto. Nos parece destacable el hecho de que incluyan a la comunidad tanto por lo que se refiere a su responsabilización en relación con los hechos como para cooperar en la resolución positiva de los mismos.

En síntesis, el enfoque global y la promoción del uso de las PR no sólo para la gestión del conflicto sino también para la gestión del aula y las relaciones, son indicadores de que el enfoque promueve la superación del modelo punitivo y implica un cambio estructural que supera el mero entrenamiento en capacidades mediadoras, y que puede ser un valor añadido a los programas de mediación que se vienen implementando en España, programas comprensivos, globales o integrales (Boqué, 2002, Alzate, 2000, 2010 y Torrego 2006) que además de querer capacitar a todos los miembros de la comunidad educativa, buscan, en última instancia, impulsar un cambio de mentalidad.

Nos interesa el énfasis que diversos autores (Blood y Thorsbone, 2005, 2006; Hopkins, 2009, 2011; Skinns et al., 2009) ponen en la importancia de incidir no sólo en la implementación de nuevas prácticas sino en el impulso del cambio de sistema de regulación de la convivencia y, por ende, del cambio de mentalidad para que el enfoque pueda desarrollarse en su máxima potencia, ya que es aplicable a los programas de mediación desarrollados en nuestro país y están directamente relacionados con las limitaciones que identifica Alzate (2010) en la aplicación de los programas de resolución de conflictos en la escuela: falta de formación en resolución de conflictos en la educación de maestros y profesores, falta de naturalidad y confort con los programas, incorporación de adultos neófitos; y todo aquello que tiene que ver con la sostenibilidad y la institucionalización. El enfoque restaurativo aplicado al ámbito escolar no quiere convertirse en una nueva «moda», quiere sumarse al trabajo realizado en relación con la mediación y aportar nuevas metodologías para promover el cambio y el abandono del sistema punitivo.

Por ello concluimos que, tal y como vienen haciendo los países de influencia anglófona y otros países de Europa, Latinoamérica y como se empieza a realizar en el estado Español, por ejemplo en Baleares<sup>10</sup>, es interesante transferir el enfoque restaurativo a nuestro contexto educativo como una propuesta sumativa a los programas de gestión de la convivencia vigentes en nuestro entorno.

<sup>10</sup> Projecte Cumenius Regio de Pràctiques Restauratives entre Palma de Mallorca y Hull (Reino Unido) (Institut per la Convivència i Èxit Escolar, 2013) <http://youtu.be/NNTElfiWpOU>.

**EXTENDED SUMMARY:****Towards Restorative Pedagogy: Overcoming The Punishment Model At School****Mònica Albertí i Cortés and María Carme Boqué i Torremorell**

Ramon Llull University - FPCEE Blanquerna, Barcelona, Spain

**Received: 09/03/2015****Accepted: 26/05/2015**

**Abstract:** Over the last decades, coexistence issues at school have been and still are the focus of social and educational attention. School mediation programmes have consolidated as an effective procedure to improve coexistence. However, in most of the cases, the approach to conflicts and the actions taken to address them are still rooted in a more traditional punishing approach. Restorative justice programmes promote a shift in the penalising culture as a way to order coexistence in centres, by pushing for reparations and taking responsibility not only of the facts but especially with regards to solution seeking. Through a comparative analysis of the evaluations carried out among the restorative justice programmes of 67 schools in the United Kingdom, we were able to identify the key elements for its implementation as well as transference to our education context.

**Keywords:** Restorative Pedagogy. Restorative Justice. Mediation. Conferencing. School.

This qualitative-descriptive study analyses the implementation process of restorative justice programmes at school, which is widely used in the Anglo-Saxon context.

The table below (Table 1) shows four evaluation reports of restorative programmes implemented in the United Kingdom between 2004 and 2012 that have been published on

the Internet. The analysis of the documents has been carried out based on five dimensions (Table 2). Due to the extension constraints of this article we will only show the analysis of dimension 2: implementation. The other dimensions will be explained in detail in other papers.

**Approach**

Two approaches are identified, global approach and pocket approach.

**Global approach:**

It implies the incorporation of the model in the school policies and standards. Punishments are replaced by a continuum of restorative actions. It means changing the school culture from below, and it which allows teachers and the entire school personnel to adapt to the new way to proceed in a fast manner.

**Pocket approach:**

This partial pocket approach does not imply a change neither in terms of the standards nor of the school policies, but it is implemented per field (school levels, types of conflict, sectors of the education community, etc.).

Three reports indicate that some schools apply the global approach. EW identify only four schools (out of 26), BRI one (out of 10) and the LA SCT specify that the primary schools of one area (Fife) implement the global approach.

**Training provided**

The following sub-dimensions have been identified: origin of the trainers, target personnel, contents and schedule.

**Origin of the Trainers:**

They mostly come from outside the school (EW, BRI, LA SCT). Trainers can be officials from juvenile justice offices, penitentiary services and/or police officers, but they are in general expert professionals from restorative justice institutions<sup>11</sup> that are accredited by the United Kingdom Restorative Justice Council.

---

Mònica Albertí i Cortés is a Doctor candidate at University Ramon Llull - FPCC Blanquerna. Coordinator and Mediator at the Municipal Service for Citizen Mediation in Sant Boi de Llobregat. Trainer trainers in positive management of coexistence, mediation and restorative approach. Collaborator of the Institute for Education Sciences of the University of Barcelona. Co-author of different articles and book chapters on culture of the peace, school violence, restorative justice and conferencing.

María Carme Boqué I Torremorell is professor at Ramon Llull University - FPCC Blanquerna. Doctor of Pedagogy. Postgraduate Degree in Conflict Resolution and Teacher of Kindergarten and Primary School (Specialisation: Foreign Language). Author of several books and articles and programmes related to: conflicts, school violence, mediation, school mediation, citizenship and education for peace.

Mail on this article should be sent to: monicaalbertic@gmail.com

---

<sup>11</sup> Organisations mentioned in the reports: Real Justice, Transforming Conflict, KW Consulting and Crime Concern, SACRO, Inclusive Solutions, IIRP, Marg Thorsborne Associates, Peta Blood de Cicle Speak from Australia and Restorative Solutions.

**Table 1. Technical data of the evaluation reports that were analysed**

| Programme Identification Code | EW England & Wales   | BAR Barnet  | BRI Bristol   | LA SCT Local Authorities Scotland                                       |
|-------------------------------|--|---|---|---|
| Date                          | 2004   | 2008  | 2009  | 2006  |
| Authors                       | Youth Justice Board (YJB) England and Wales                      | Youth Offender Team (YOT) Barnet London Borough                       | Skinns, L., Du Rose, N., Hough, M.                                | Kane et al. University of Glasgow and Edinburgh                         |
| Title                         | National evaluation of the restorative justice schools programme | Restorative Approach in Primary Schools. An Evaluation of the project | An evaluation of Bristol RAiS (Restorative Approaches in Schools) | Restorative Practices in Three Scottish Councils                        |
| Sample                        | 26 schools (20 secondary and 6 primary)                          | 17 schools (primary)  | 6 secondary schools   | 18 schools (10 secondary, 7 primary and 1 special school)               |
| Territory                     | 9 cities in England and 11 in Wales                              | Barnet Borough London   | Southern Bristol  | 3 local administrations in Scotland (Fife, Highland, North Lanarkshire) |

**Target Personnel:**

BRI describes the training that targets all the school personnel, the LA SCT specify the training for both general staff and specific personnel, EW focuses on training for specific personnel. England and Wales are the only ones that include training to external personnel of the school (practitioners from community mediation services, staff from juvenile justice offices and police officers).

**Contents of the Training:**

Training is provided at two levels:

- General training (BRI, LA SCT), which includes the fundamentals, values and main tools of restorative justice, and
- Specific training (EW, BRI, LA SCT), which consists in training to conduct *conferences*.

Widely speaking general training is conducted during the school hours and at the school premises, whereas specific training is conducted outside the schools hours and school premises (LA SCT).

**Introduced Restorative Practices**

The implemented restorative practices or processes are widely varied, and they mostly provide participants with strategies to manage relationships, conflicts and classrooms.

**Practices to manage relationships**

The LA SCT Report is the only report that refers to the use of restorative language (restorative questions) for relationship management. According to LA SCT restorative scripts-questions seek to standardise the process and are used by the facilitators in formal practices such as *conferencing*, and by all the school staff in informal situations. In many schools, restorative questions or scripts are posted in the classroom and they become a guide used to manage all situations.

According to LA SCT restorative questions and scripts are more than just a specific practice; thus, using them can be applied to daily interactions in general as they promote active listening, empathy and non judgement. For this reason, they are described as practices aimed to manage relationships and not only conflicts, and they are obviously the basis for the practices defined for conflict management and classroom management. Indeed, according to the LA SCT, the school staff thinks that scripts are useful and, in general, restorative questions are considered the basis of any intervention.

**Practices for conflict management**

To manage conflicts in a restorative practice gathering we have identified a broad range of practices that differ in terms of participation and formality; these practices can be grouped as follows:

**Table 2. Elements listed and/or evaluated in the reports: dimensions for a compared descriptive analysis**

| Dimensions            | Description   |
|-----------------------|---|
| Goals                 | Aims or objectives of the programme and classification according to their proactive (what you want to achieve) o reactive (what you want to avoid) formulation. |
| Implementation        | Programme’s approach, characteristics of the training and introduced restorative practices.   |
| Impact                | Effect on coexistence, conflict management and other fields.  |
| Restorative Practices | Type of practice, number of interventions made, profile of the facilitators, agreements, satisfaction, reoccurrence and events addressed.                       |
| Recommendations       | Suggestions and proposals made (forecasting improvement measures)   |

- Practices that do not include the participation of support personnel and can be either formal or informal: mediation (EW, LA SCT) and peer mediation (EW, LA SCT). According to EW, mediation is a restorative conference that does not include the participation of those who have a significant relationship with the parties. The LA SCT refer to formal mediations for conflicts between students and teachers, and informal mediations for situations that occur in the school yard, hallways, etc. that can be conducted by adults or by the students themselves, especially in primary schools.
- Practices that vary both in terms of the participants and how formal the process is: informal conferences (EW, LA SCT), restorative meetings (LA SCT), mini-conferences (LA SCT); these practices might imply the participation of support people and might be either formal or informal.
- Practices that include the participation of support people and are conducted in a formal way. These have been mostly indicated in the analysed reports, especially conferences (EW, BRI, LA SCT).

**Practices for classroom management**

Of the practices specifically aimed to manage classrooms, circle time is the most spread one (EW, BRI, LA SCT); on the other hand, classroom conferences and restorative isolation (a practice by which restorative questions are used for individual reflexion) have only been indicated in one of the cases (LA SCT).

**Discussion and conclusions**

**About the approach**

Skinns, Du Rose and Hough (2009) state that one of the problems for developing the approach is the materialisation and delimitation of the implementation process. Therefore, it is not surprising that one of the shared interests in three of the

four cases analysed is the identification of implementation guidelines that guarantee the successful development of the restorative approach. Blood and Thorsbone (2006) recommend a global approach and clearly indicate the specific stages for its correct development. The global approach implies a shift in mind-sets and methodologies, and it requires the support of the school’s leadership and also of the Administration.

When thinking about implementing the global restorative approach we might have to face resistance to change in two ways. First, the materialisation of the change process itself. Second, the difficulty of doing away with the punishment model used to manage coexistence. Kohn (2006) has largely wondered about this resistance: if we know punishment is not effective, why do we keep on punishing? According to this author, it is mainly due to the following reasons: punishment gets you obedience, in the first place; moreover, most of us do not know how to act in a different way because up until now we have been immersed in a punishing management of conflicts environment.

**About the training**

Training is another element that is considered crucial for the success of this approach. In the cases that were analysed, training was conducted by people who are external experts. However, in order to achieve a sustainable approach it is necessary to set up an internal training team. That is, empowering professionals to achieve the feasibility not only of practices but also of the training itself, the approach, and the leadership for a change in culture.

On the other hand, two levels of training are proposed, a more general one targeting the entire team of the school, to raise awareness and capturing the minds and hearts of people, where the values, principles and basic skills of the restorative approach are discussed, and a more specific or specialised one focused on conducting formal conferences.

### About the practices

Restorative practices are not only a reaction to a conflict situation but also a proposal for new strategies to manage relationships and the classroom. The restorative approach, Hopkins (2011) says, does not only deal with conflicts, but with relations and with favouring the emergence of friendlier environments where everyone feels comfortable, listened and valued, and this is related to the use of restorative language, as identified in one of the four reports, and the circle time for managing classrooms that was identified in three of four reports.

In this regards we can see the development of a new relational model that borrows the key principles of the restorative processes: all standpoints are valuable and valued, the thoughts of all the people involved in a specific situation are taken into account, and also how these influence emotions and actions, where empathy, identification needs and share responsibility are promoted to overcome any situation (Hopkins, 2009).

The restorative practices that are a reaction to a conflict situation (conferencing, conferences, circles and all its adaptations) and that add to mediation, allow for a range of strategies that are used to give non punishing responses. We believe it is worth noting the fact that they should include the community, in terms of taking responsibility for the facts and in terms of cooperation to positively resolve conflicts.

To sum up, the global approach and the promotion of restorative practices not only for conflict management but also for classroom and relationships management indicate that this approach promotes overcoming the punishment model and implies a structural change that goes beyond only training in mediation skills, which might be an added value to the mediation programmes that are implemented in Spain; these are comprehensive, global or integral programmes (Boqué, 2002, Alzate, 2000, 2010 and Torrego, 2006) that seek not only to train all the members of an educational community but, ultimately, foster a mentality change.

We, therefore, conclude that, like in many English-speaking countries and other countries in Europe, Latin-America, and beginning in Spain, for example Balears<sup>12</sup>, it is interesting to transfer the restorative approach to our educational context as a proposal that can join the coexistence programmes implemented in our environment.

### Referencias / References

- Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y educación secundaria (2 tomos)*. Bilbao: Mensajero.
- Alzate, R. (2010). Importancia de la educación en resolución de conflictos. *Revista de Mediación*. Año 3 (6) 7-9.
- Barnet London Borough. (2008). *Restorative Approaches in Primary Schools. An Evaluation of the Project Co-ordinated by The Barnet Youth Offending Service*. London: Barnet Borough.
- Blanchard, K. (2006). *Leading Change at a Higher Level*. New Jersey: Pearson Education Ltd.
- Blood, P. y Thorsbone, M. (Octubre, 2006). Overcoming resistance to Whole-School Uptake of Restorative Practices. Trabajo presentado en la conferencia *The Next Step: Developing Restorative Communities, Part 2 Conference*. The International Institute of Restorative Practices. Bethlehem, Pennsylvania, USA.
- Blood, P. y Thorsbone, M. (Marzo, 2005). The Challenge of Culture Change: Embedding restorative practice in schools. Trabajo presentado en *The sixth International Conference on Conferencing, Circles and other Restorative Practices and Family Empowerment*. Sydney, Australia.
- Boqué, M.C. (2005). *Temps de mediació*. Barcelona: Ceac.
- Boqué, M.C. (2002). *Guia de mediació escolar. Programa comprensiu d'activitats, etapes primària i secundària*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Constitución Española (29 de diciembre de 1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29313-29339.
- Carrasco, S., Villà, R., Ponferrada, M. y Casañas, E. (2010). La mediació en l'àmbit escolar en P. Casanovas, J. Magre, M. E. Laurobra (Dir.). *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya*. Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Delors, J. (Comp.), Mufti, I.A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. ... Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- García-Raga, L., Martínez, M.I. y Sahuquillo, P. (2012). Hacia una cultura de convivencia. La mediación como herramienta socio-educativa. *Cultura y educación*, 24 (2), 207-217.
- Gómez, M. y Coco, S. (2013). Justicia restaurativa: Mediación en el ámbito penal. *Revista de Mediación*. Año 6 (11) 14-19.
- Guardiola, M.J., Albertí, M., Casado, C., Martins, S. y Susanne, G. (2011). És el conferencing una eina útil dels programes de mediació a l'àmbit penal del Departament de Justícia? Barcelona: CEJFE.
- Guardiola, M.J., Albertí, M., Casado, C. y Susanne, G. (2012). *Conferencing: Origen, transferencia y adaptación*. En J. Tama-

<sup>12</sup> Projecte Cumenius Regió de Pràctiques Restauratives between Palma de Mallorca and Hull (United Kingdom) (Institut per la Convivència i Èxit Escolar, 2013) <http://youtu.be/NNTEIfiWpOU>

- rit, (Ed.), *La justicia restaurativa: desarrollo y aplicaciones* (pp. 237-267). Granada: Comares.
- Hopkins, B. (2011). *The restorative classroom. Using restorative approaches to foster effective learning*. London: Optimus Education.
  - Hopkins, B. (2009). *Just Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
  - Hopkins, B. (June, 2006). The DNA of Restorative justice and restorative approaches in schools and other institutions and organizations. Conferencia presentada en el *European Forum for Restorative Justice Conference*. Barcelona.
  - Hopkins, B. (2004). *Just Schools. A whole school approach to restorative justice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
  - Institut Per La Convivència I Èxit Escolar. Govern De Les Illes Balears. (2013). *Projecte Cumenius Regio de Pràctiques Restauratives entre Palma de Mallorca y Hull (Reino Unido)*. Recuperado de <http://youtu.be/NNTElfiWpOU>
  - Kane, J., Lloyd, G. McCluskey, G., Riddell, S. Stead, J., Weedon, E. ... Hendry R. (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* (2ª Ed.). USA: ASCD.
  - Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE-Boletín Oficial del Estado*, 106, 17158-17207.
  - Mccold, P. (2006). The Recent History of Restorative Justice: mediation, circles and conferencing. En, D. Sullivan and L. Tiffit (Eds.), *Handbook of Restorative Justice. A Global Perspective* (pp. 23-41). London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
  - 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.
  - Ríos, J.C. y Olalde, A. (2011). Justicia restaurativa y mediación. Postulados para el abordaje de su concepto y finalidad. *Revista de Mediación*. Año 4 (8) 10-19
  - Rodríguez-Sedano, M. y Madrid Liras, S. (2010). Presentación: Laboratorios de aprendizaje y desarrollo. *Revista de Mediación*. Año 3 (6) 3-6.
  - Síndic De Greuges. (2006). *Convivència i conflictes als centres educatius. Informe extraordinari*. Barcelona: Tallers Gràfics Hostench S.A. Recuperado de [http://www.sindic.cat/site/unit-Files/2168/48\\_Bullying\\_castelladefintiu.pdf](http://www.sindic.cat/site/unit-Files/2168/48_Bullying_castelladefintiu.pdf)
  - Skinnis, L., Du Rose, N. y Hough, M. (2009). *An evaluation of Bristol RAiS*. London: ICPR, Kings College.
  - Stutzman, L. y Mullet, J.H. (2005). *The little book of Restorative Discipline for Schools. Teaching responsibility; creating caring climates*. PA, USA: Good Books.
  - Tamarit, J. (Coord). (2012). *La justicia restaurativa: desarrollo y aplicaciones*. Granada: Comares.
  - Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
  - Walgrave, L. (August, 2003). Restorative conferences with serious juvenile offenders: an experiment in Belgium. Ponencia presentada en *Building Global Alliance for Restorative Practices and Family Empowerment, 4th International Conference on Conferences and Circles*. Veldhoven, Netherlands.
  - Wright, M. (1999). *Restoring Respect for Justice*. Winchester: Waterside Press.
  - YJB (2004). *National Evaluation of the Restorative Justice in Schools Programme*. London: Autor.
  - Zehr, H. (1990). *Changing lenses*. Scottsdale, PA: Herald Press.