



ENFOCAMENT RESTAURATIU GLOBAL

TFG II



MARIO GIL MASIP
UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
Tutora: Laia Grau

ÍNDEX

1. Introducció.....	3
1.1. Justificació del tema.....	3
1.2. Objectius del treball.....	4
1.3. Metodologia emprada.....	4
1.4. Estructura del treball.....	5
2. Marc teòric.....	7
2.1. Concepte d'Enfocament Restauratiu Global (ERG).....	7
2.2. Origen i evolució de les pràctiques restauratives.....	8
2.3. Principis fonamentals de l'ERG.....	9
2.4. Diferències entre model punitiu i model restauratiu.....	11
2.5. Marc normatiu i legislatiu (estatal i autonòmic).....	12
2.6. Relació amb altres enfocaments educatius (educació emocional, inclusiva, convivència escolar).....	14
3. L'ERG en el context educatiu.....	16
3.1. Aplicació de l'ERG a Educació Infantil.....	16
3.1.1. Bases psicològiques i evolutives (0 a 6 anys).....	17
3.2. Aplicació de l'ERG a Educació Primària.....	18
3.2.1. Bases psicològiques i evolutives (6 a 12 anys).....	20
3.3. El paper del docent en les pràctiques restauratives.....	21
3.4. El paper de l'alumnat i la comunitat educativa.....	23
4. Estratègies i eines restauratives.....	26
4.1. Integració de l'ERG en la gestió de l'aula i el centre.....	26

4.1.1 Cercles de diàleg (proactius i reactius).....	27
4.1.2. Mediació escolar.....	29
4.1.3. Gestió emocional i comunicació assertiva.....	30
4.1.4. Clima d'aula i convivència escolar.....	32
4.2. Resolució de conflictes mitjançant pràctiques restauratives.....	34
5. Proposta d'intervenció (part pràctica).....	38
5.1. Context del centre.....	38
5.2. Diagnosi de necessitats.....	39
5.3. Objectius de la intervenció.....	42
5.4. Descripció de la proposta.....	43
5.5. Recursos necessaris.....	50
5.6. Avaluació de la proposta.....	52
5.7. Validació de la proposta: aportacions d'una formadora especialitzada en ERG	55
6. Conclusions.....	58
6.1. Resposta als objectius plantejats.....	58
6.2. L'ERG en l'àmbit educatiu: beneficis i limitacions del model restauratiu.....	60
6.3. Reflexió personal.....	63
6.4. Limitacions de l'estudi i línies futures.....	65
7. Referències bibliogràfiques.....	68
8. Annexos.....	71

1. Introducció

1.1. Justificació del tema

L'elecció de l'Enfocament Restauratiu Global com a pla de millora del TFG anterior sobre la creació d'una escola neix d'un interès personal i vocacional vers la justícia restaurativa i el seu potencial transformador en l'àmbit educatiu. Es pot constatar que les escoles sovint recorren a models punitius que, tot i ser habituals, no sempre contribueixen a la resolució real dels conflictes ni al desenvolupament emocional i social de l'alumnat.

En aquest sentit, el TFG precedent, centrat en la creació d'una escola, va incorporar un marc de convivència que anés més enllà de la normativa i de la sanció. L'Enfocament Restauratiu Global ofereix precisament aquesta dimensió: una cultura escolar basada en les relacions, la responsabilitat compartida i la reparació del dany, en comptes del càstig com a fi en si mateix.

Aquest interès no ha quedat limitat al pla teòric. Durant el present curs, les dues estades de pràctiques s'han dut a terme en centres educatius que implementen l'Enfocament Restauratiu Global de manera activa. Aquesta experiència ha permès observar de primera mà com aquest model transforma la gestió dels conflictes, la relació entre iguals i el clima general del centre, la qual cosa ha reforçat significativament la convicció que es tracta d'un enfocament sòlid, viable i profundament necessari en l'educació actual.

A més, la justícia restaurativa aplicada a l'educació és avui un camp en creixement, reconegut per organismes internacionals i per diverses administracions educatives com una eina eficaç per millorar el clima de centre, reduir l'absentisme i afavorir la inclusió. Considerar-la com a eix vertebrador d'un projecte escola no és només una opció pedagògica coherent, sinó també una aposta per un model educatiu més just i humà.

Per totes aquestes raons, tant professionals com personals, aquest enfocament representa no únicament una millora tècnica del treball anterior, sinó una evolució cap a una visió més completa i compromesa de l'educació.

1.2. Objectius del treball

Aquest treball té com a objectiu general analitzar i aplicar l'Enfocament Restauratiu Global (ERG) com a marc de convivència en el context de l'educació obligatòria, tot partint de la proposta del TFG anterior per aprofundir-ne i millorar-ne la gestió de conflictes.

Per assolir aquest objectiu general, es plantegen els següents objectius específics:

- 1- Definir i contextualitzar l'Enfocament Restauratiu Global, els seus orígens, principis fonamentals i marc normatiu vigent.
- 2- Contrastar el model restauratiu amb el model punitiu tradicional, identificant les implicacions de cadascun en la convivència escolar.
- 3- Analitzar el rol del docent, l'alumnat i la comunitat educativa en la implementació de pràctiques restauratives.
- 4- Identificar i descriure les principals estratègies i eines restauratives aplicables a l'aula i al centre, com els cercles de diàleg, la mediació escolar o la gestió emocional.
- 5- Reflexionar sobre les possibilitats i limitacions de l'ERG en la realitat educativa actual, a partir de l'experiència pràctica viscuda en centres que l'implementen.

1.3. Metodologia emprada

El present treball s'ha desenvolupat a partir d'una metodologia de caràcter qualitatiu i descriptiu, orientada tant a la comprensió teòrica de l'Enfocament Restauratiu Global com al disseny d'una proposta d'intervenció pràctica i contextualitzada.

En primer lloc, s'ha dut a terme una revisió bibliogràfica i documental com a base del marc teòric. Aquesta revisió ha inclòs l'anàlisi de fonts diverses relacionades amb les pràctiques restauratives i la convivència escolar. L'objectiu ha estat construir un marc conceptual sòlid que fonamenti la proposta anterior.

En segon lloc, l'elaboració del treball s'ha vist enriquida per una experiència pràctica directa: les dues estades de pràctiques del present curs s'han realitzat en centres

educatius que implementen l'ERG de manera real i sistemàtica. Aquesta immersió ha permès observar, viure i contrastar els principis teòrics en contextos educatius concrets, i ha estat una font d'informació i reflexió fonamental per al disseny de la part pràctica.

Finalment, a partir de la síntesi entre el marc teòric i l'experiència pràctica s'ha elaborat una proposta d'intervenció basada en els principis de l'ERG, adaptada a una realitat de centre específica i estructurada. A més a més, com a font qualitativa complementària, s'ha dut a terme una entrevista semiestructurada a una mestra i formadora especialitzada en Enfocament Restauratiu Global amb experiència en la implementació de l'ERG en centres educatius de Catalunya. L'entrevista, recollida als annexos d'aquest treball, ha permès contrastar i enriquir els plantejaments teòrics amb la perspectiva d'una professional en actiu, aportant una dimensió pràctica i experiencial que complementa tant la revisió bibliogràfica com l'observació realitzada durant les pràctiques.

En conjunt, la metodologia seguida respon a un enfocament reflexiu i aplicat, coherent amb la naturalesa del treball de fi de grau en Educació Infantil i Primària i amb la voluntat de connectar la teoria educativa amb la pràctica docent real.

1.4. Estructura del treball

El present treball s'organitza en nou apartats principals que segueixen una progressió lògica, partint de la formació teòrica fins a arribar a la proposta pràctica i les conclusions.

El treball s'inicia amb una introducció (apartat 1) que recull la justificació del tema, els objectius, la metodologia emprada i la present descripció de l'estructura, amb la finalitat d'orientar el lector sobre el contingut i la intenció del treball.

A continuació, l'apartat 2 desenvolupa el marc teòric, en el qual es defineix i contextualitza l'Enfocament Restauratiu Global: el seu concepte, origen i evolució, principis fonamentals, diferències respecte del model punitiu tradicional, marc normatiu vigent i relació amb altres enfocaments educatius.

L'apartat 3 aprofundeix en l'aplicació de l'ERG en el context educatiu, analitzant com es concreta en les etapes d'Educació Infantil i Primària a partir de les bases

psicològiques i evolutives de l'alumnat, i explorant el paper del docent, l'alumnat i la comunitat educativa en la seva implementació.

Seguidament, l'apartat 4 recull les principals estratègies i eines restauratives, com ara els cercles de diàleg, la mediació escolar, la gestió emocional i la comunicació assertiva, així com la seva integració en la gestió de l'aula, el centre i la resolució de conflictes.

L'apartat 5 constitueix el nucli pràctic del treball i presenta la proposta d'intervenció, plantejada per ser assolida en diversos cursos i, una entrevista a una mestra i formadora especialitzada en Enfocament Restauratiu Global.

El treball es tanca amb les conclusions (apartat 6), on es dona resposta als objectius plantejats, es reflexiona sobre els beneficis de l'ERG en l'àmbit educatiu i s'incorpora una reflexió personal.

Finalment, s'inclouen les referències bibliogràfiques (apartat 7) i els annexos (apartat 8).

2. Marc teòric

2.1. Concepte d'Enfocament Restauratiu Global (ERG)

L'Enfocament Restauratiu Global (ERG) és un marc de convivència integral que té com a finalitat construir i mantenir relacions sanes dins de la comunitat educativa, i reparar-les quan han estat danyades. A diferència dels models tradicionals de gestió del comportament, que es focalitzen principalment en la infracció i la seva sanció, l'ERG posa l'accent en les persones, les relacions i les necessitats de totes les parts implicades en un conflicte (Wachtel, 2013). En aquesta mateixa línia, una formadora especialitzada en ERG en actiu a Catalunya el defineix com “un canvi de mirada i de manera de fer i actuar, i relacionar-se amb els altres sense jutjar, escoltant a tothom”, afegint que “no es busca evitar el conflicte sinó donar eines per poder resoldre'l de la millora manera possible” (formadora especialitzada en ERG, comunicació personal, 20 de maig de 2026). Aquesta definició, nascuda de l'experiència pràctica directa, reflecteix amb una claredat difícilment assolible des de la teoria el que l'ERG significa en la realitat quotidiana d'un centre educatiu.

El terme global és significatiu: no es tracta d'una eina puntual d'intervenció davant dels conflictes, sinó d'una filosofia que impregna tota la cultura del centre educatiu. Tal com assenyala Hopkins (2004), les pràctiques restauratives no poden reduir-se a l'aplicació d'una tècnica concreta, sinó que han de formar part d'un canvi profund en la manera com els membres de la comunitat es relacionen entre ells, gestionen les emocions i assumeixen les responsabilitats de les seves accions.

En aquesta mateixa línia, Zehr (2002) defineix l'enfocament restauratiu com un procés que involucra totes les parts afectades per una situació de conflicte o dany, amb l'objectiu d'identificar col·lectivament com reparar-lo i prevenir-ne la repetició. Aplicat a l'àmbit escolar, aquest principi es tradueix en la creació d'espais de diàleg, escolta activa o corresponsabilitat entre docents, alumnes i famílies. En el context educatiu espanyol, Torrego (2006) apunta en aquesta direcció en plantejar un model integrat de millora de la convivència que supera la mera gestió punitiva dels conflictes i aposta per estratègies de mediació i resolució compartida.

L'ERG, per tant, no és un programa amb un inici i un final, sinó una manera de ser i d'estar en la comunitat educativa. La seva implementació implica tant accions proactives, orientades a construir relacions i clima positiu abans que sorgeixen conflictes, com accions reactives, orientades a reparar el dany i restaurar les relacions quan el conflicte ja s'ha produït. (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009). Uruñuela (2016) reforça aquesta idea en emfatitzar que la convivència escolar positiva no sorgeix espontàniament, sinó que requereix una intervenció intencionada, sistemàtica i compartida per tots els agents de la comunitat educativa.

2.2. Origen i evolució de les pràctiques restauratives

Les pràctiques restauratives tenen el seu origen en la justícia restaurativa, un moviment que sorgeix als anys setanta del segle XX com a resposta a les limitacions del sistema de justícia penal tradicional. Els seus orígens es troben en experiències pioneres dutes a terme al Canadà i als Estats Units, on es van començar a explorar alternatives a la justícia retributiva basades en el diàleg entre víctima i ofensor (Zehr, 2002). Un dels casos fundadors és l'experiment de Kitchener (Ontario, 1974), en què dos joves que havien comès actes de vandalisme van ser posats en contacte directe amb les víctimes per assumir la responsabilitat dels seus actes i acordar una reparació, amb resultats significativament positius (Zehr, 2002).

Paral·lelament, les pràctiques restauratives van rebre una influència notable de les tradicions indígenes de Nova Zelanda i Austràlia, especialment dels pobles maori, que ja feien servir processos comunitaris de resolució de conflictes basats en el diàleg, la responsabilitat col·lectiva i la restauració de les relacions (Hopkins, 2004). Aquests models van inspirar el desenvolupament de les conferències de grup familiar a Nova Zelanda a finals dels anys vuitanta, que van ser posteriorment adaptades a diversos contextos occidentals.

A partir dels anys noranta, la justícia restaurativa va anar guanyant reconeixement internacional i va començar a traslladar-se progressivament a l'àmbit educatiu. El Regne Unit va ser un dels primers països a implementar pràctiques restauratives de manera sistemàtica a les escoles, amb experiències pioneres a Escòcia que van demostrar una reducció significativa dels conflictes i de les expulsions (Hopkins, 2004). Wachtel

(2013) va ser una figura clau en aquest procés de transferència de la justícia restaurativa cap a l'educació, liderant el concepte d'enfocament restauratiu global per referir-se a la seva aplicació integral en els centres educatius, més enllà de la mera resolució puntual de conflictes.

A l'Estat espanyol, les pràctiques restauratives en l'àmbit educatiu comencen a perdre força a partir de la primera dècada del segle XXI, de la mà d'autors com Torrego (2006), que impulsa models de mediació i convivència escolar en centres de primària i secundària. Més recentment, Uruñuela (2016) ha contribuït a consolidar un marc teòric i pràctic propi adaptat a la realitat educativa espanyola, posant l'accent en la necessitat d'un enfocament global i preventiu de la convivència.

A Catalunya, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha impulsat en els darrers anys diverses iniciatives i documents orientadors per promoure les pràctiques restauratives als centres educatius, reconeixent-les com una eina clau per a la millora de la convivència i la inclusió escolar (Departament d'Educació, 2020).

En definitiva, les pràctiques restauratives han recorregut un llarg camí: des dels seus orígens en el sistema penal i les tradicions indígenes, passant per la seva consolidació en l'àmbit anglosaxó, fins a arribar progressivament als centres educatius de tot el món com un model de convivència integral, preventiu i transformador.

2.3. Principis fonamentals de l'ERG

L'Enfocament Restauratiu Global es sustenta en un conjunt de principis que el diferencien d'altres models de gestió de la convivència i que guien tant les actuacions proactives com les reactives dins del centre educatiu. Aquests principis no són independents entre si, sinó que formen un sistema interconnectat que dona coherència i consistència a tot l'enfocament (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009).

El primer principi fonamental és el de centralitat de les relacions. L'ERG parteix de la premissa que les relacions interpersonals són el nucli de la vida escolar i que la qualitat d'aquestes relacions determina en gran manera el benestar de l'alumnat, el clima del

centre i els resultats educatius. Quan les relacions es deterioren, l'aprenentatge es ressent; quan es cuiden i es reparen, la comunitat educativa s'enforteix (Hopkins, 2004).

El segon principi és el de responsabilitat compartida. A diferència del model punitiu, on la responsabilitat recau únicament sobre qui ha comès la infracció, l'ERG entén que tots els membres de la comunitat educativa són corresponsables de la convivència. Això implica que davant d'un conflicte, no només es pregunta qui ha fet mal, sinó qui s'ha vist afectat, quines necessitats han sorgit i com podem respondre-hi col·lectivament (Zehr, 2002).

El tercer principi és el de reparació del dany. L'objectiu central de qualsevol intervenció restaurativa no és sancionar la conducta sinó reparar el dany causat a les persones i a les relacions. Aquesta reparació pot ser material, però sobretot ha de ser emocional i relacional, i implica necessàriament la participació activa de totes les parts afectades (Wachtel, 2013).

El quart principi és el de participació i veu de totes les parts. L'ERG garanteix que totes les persones implicades en un conflicte, tant qui ha causat el dany com qui l'ha rebut, i també la comunitat que s'ha vist afectada, tinguin un espai per expressar-se, ser escoltades i participar activament en la cerca de solucions (Hopkins, 2004). Aquest principi connecta directament amb els valors democràtics i inclusius que han de vertebrar l'escola del segle XXI.

El cinquè principi és el de prevenció i proactivitat. L'ERG no intervé únicament quan ja s'ha produït un conflicte, sinó que treballa de manera continuada per construir un clima de centre positiu, basat en la confiança, el respecte i la comunicació. Les pràctiques proactives, com els cercles de diàleg o les assemblees de classe, són tan importants com les reactives, ja que redueixen la probabilitat que els conflictes arribin a produir-se (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009).

Finalment, el sisè principi és el d'inclusió i equitat. L'ERG reconeix que no totes les persones parteixen de la mateixa situació i que les intervencions han de tenir en compte la diversitat de l'alumnat, les seves circumstàncies personals i les dinàmiques de poder que poden existir dins del grup. Uruñuela (2016) subratlla que un enfocament

restauratiu autèntic ha de ser necessàriament inclusiu, ja que la convivència positiva només és possible quan tothom se sent part de la comunitat i té un lloc en ella.

En conjunt, aquests sis principis configuren un marc ètic i pedagògic que va molt més enllà de la gestió de conflictes: representen una manera de concebre l'escola com una comunitat humana on les relacions, la responsabilitat i la reparació són valors centrals de la vida quotidiana.

2.4. Diferències entre model punitiu i model restauratiu

Per comprendre l'abast i la rellevància de l'Enfocament Restauratiu Global, resulta imprescindible contrastar-lo amb el model punitiu tradicional, que ha estat, i continua sent, el paradigma dominant en la gestió de conflictes a la majoria dels centres educatius. Tots dos models parteixen de concepcions radicalment diferents sobre la naturalesa del conflicte, el paper de les persones implicades i la finalitat de la intervenció (Zehr, 2002).

El model punitiu s'articula al voltant de la infracció i la seva sanció. Quan es produeix un conflicte o una conducta conflictiva, la pregunta central és: Quina norma s'ha trencat i quin càstig li correspon? L'alumne que ha comès la falta és considerat el subjecte del problema, i la resposta del centre se centra a aplicar una conseqüència negativa, amonestació, expulsió, part disciplinari, amb la voluntat de dissuadir futures conductes similars. En aquest model, la víctima queda sovint en un segon pla, i la comunitat educativa no participa activament en la resolució (Torrego, 2006).

El model restauratiu, en canvi, desplaça el focus de la infracció cap a les persones i les relacions. La pregunta central deixa de ser quina norma s'ha trencat per convertir-se en: Qui s'ha vist afectat? Quines necessitats han sorgit? Com podem reparar el dany i evitar que es repeteixi? (Zehr, 2002). En aquest model, tant qui ha causat el dany com qui l'ha rebut i la comunitat afectada tenen un paper actiu en la resolució del conflicte, cosa que afavoreix la responsabilització real i la construcció de les relacions (Wachtel, 2013).

Les diferències entre tots dos models es poden sintetitzar en els següents eixos:

-
- Focalització: el model punitiu se centra en la infracció; el restauratiu, en les persones i les relacions.
 - Pregunta central: Qui ha fet mal i quin càstig li correspon? Enfront de Qui s'ha vist afectat i com podem reparar-ho?
 - Paper de l'alumnat: passiu i receptor de la sanció en el model punitiu; actiu i protagonista de la resolució en el model restauratiu.
 - Paper de la víctima: secundari o inexistent en el model punitiu; central i reconegut en el model restauratiu.
 - Finalitat: dissuasió i control en el model punitiu; reparació, aprenentatge o reconstrucció relacional en el model restauratiu.
 - Efecte sobre el clima: el model punitiu pot generar por, ressentiment i exclusió; el model restauratiu tendeix a enfortir la cohesió, la confiança i el sentiment de pertinença (Hopkins, 2004).
 - Enfocament temporal: el model punitiu és essencialment reactiu; el model restauratiu combina la intervenció reactiva amb una acció proactiva i preventiva continuada (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009).

Cal remarcar, però, que l'ERG no nega la necessitat de límits ni de normes clares dins del centre educatiu. Tal com assenyala Uruñuela (2016), les pràctiques restauratives no impliquen una absència de conseqüències, sinó que aquestes conseqüències han de tenir sentit per a l'alumnat, han d'estar orientades a la reparació i han d'anar acompanyades d'un procés de reflexió i aprenentatge. En aquest sentit, l'ERG no substitueix les normes de convivència, sinó que les dota d'un significat més profund i humà.

A mode de síntesi, el pas del model punitiu al model restauratiu representa un canvi de paradigma en la cultura escolar: suposa passar del control a la connexió, de la sanció a la responsabilització i de l'exclusió a la inclusió (Wachtel, 2013).

2.5. Marc normatiu i legislatiu (estatal i autonòmic)

L'Enfocament Restauratiu Global no es desenvolupa en un buit legal, sinó que s'inscriu en un marc normatiu que, tant en l'àmbit estatal com autonòmic, reconeix progressivament la importància de la convivència escolar, la resolució pacífica dels conflictes i la participació de tota la comunitat educativa. Conèixer aquest marc permet legitimar i fonamentar la implementació de l'ERG dins dels centres educatius.

Àmbit estatal

La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE), modificada per la Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre (LOMLOE), constitueix el referent legislatiu principal del sistema educatiu espanyol. La LOMLOE incorpora de manera explícita principis com la inclusió, l'equitat, la igualtat i la convivència com a eixos transversals de l'educació. En concret, l'article 1 recull entre els principis del sistema educatiu la transmissió de valors que afavoreixin la llibertat personal, la responsabilitat, la ciutadania democràtica i el respecte als drets humans, tots ells plenament coherents amb els fonaments de l'ERG (LOMLOE, 2020).

A més, el Reial Decret 732/1995, sobre drets i deures dels alumnes i les normes de convivència als centres, tot i ser anterior a la consolidació de les pràctiques restauratives, ja reconeixia la necessitat de mecanismes de mediació i resolució de conflictes en l'àmbit escolar. Posteriorment, el Reial Decret 126/2014 i el Reial Decret 157/2022, que estableixen els currículums d'Educació Primària, introdueixen les competències socials i cíviques com a competències clau, i atorguen un paper central a la gestió emocional, la convivència i la resolució de conflictes en la formació de l'alumnat (RD 157/2022).

En l'àmbit de la mediació escolar, cal destacar el Pla Estratègic de Convivència Escolar 2016-2020 del Ministeri d'Educació, que va impulsar l'ús de pràctiques restauratives i mediació en els centres educatius com a alternativa als models purament punitius, reconeixent explícitament el valor de la justícia restaurativa en l'entorn escolar (Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, 2016).

Àmbit autonòmic: Catalunya

A Catalunya, el marc normatiu en matèria de convivència escolar s'ha anat desenvolupant de manera progressiva i coherent amb els principis de l'ERG. La Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació de Catalunya (LEC) estableix com a principi fonamental del sistema educatiu català la convivència i la resolució pacífica dels conflictes, i reconeix el dret de tot l'alumnat a rebre una educació en un entorn de respecte i convivència positiva (LEC, 2009).

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha publicat diversos documents orientadors i protocols d'actuació en matèria de convivència i pràctiques restauratives. Entre ells, destaca el document pràctiques restauratives als centres educatius (Departament d'Educació, 2020), que ofereix orientacions concretes per a la implementació de l'ERG als centres i reconeix explícitament les pràctiques restauratives com una eina fonamental per a la millora de la convivència escolar a Catalunya.

Així mateix, el Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius, reconeix la capacitat dels centres per elaborar el seu propi Projecte de Convivència, la qual cosa obre la porta a la incorporació de l'ERG com a eix vertebrador de la gestió de la convivència en l'àmbit de centre (Decret 102/2010).

Síntesi

En conjunt, el marc normatiu vigent, tant estatal com autonòmic ofereix un terreny favorable per a la implementació de l'ERG als centres educatius. Tot i que la legislació no imposa l'ús explícit de pràctiques restauratives, els seus principis, inclosió, convivència positiva, resolució pacífica de conflictes, participació de la comunitat, es troben plenament alineats amb els fonaments de l'Enfocament Restauratiu Global. Aquesta alineació permet als centres educatius adoptar l'ERG no com una iniciativa aïllada, sinó com una resposta coherent i legislativament fonamentada a les exigències del sistema educatiu actual.

2.6. Relació amb altres enfocaments educatius (educació emocional, inclusiva, convivència escolar)

L'Enfocament Restauratiu Global (ERG) s'inscriu dins d'un marc educatiu ampli que comparteix principis i objectius amb altres enfocaments pedagògics contemporanis. Entre aquests destaquen especialment l'educació emocional, l'educació inclusiva i els models de convivència escolar, amb els quals s'estableix una relació estreta i complementària.

En primer lloc, l'ERG manté una clara connexió amb l'educació emocional, atès que ambdós enfocaments posen èmfasi en el desenvolupament de competències socioemocionals com l'empatia, l'autoregulació, l'escolta activa i la comunicació assertiva. Segons Daniel Goleman (1995), la intel·ligència emocional és un factor clau per a l'èxit personal i social, i la seva integració en l'àmbit educatiu resulta essencial per afavorir relacions positives. En la mateixa línia, Rafael Bisquerra (2003) defensa que l'educació emocional ha de formar part del currículum escolar per contribuir al benestar integral de l'alumnat. L'ERG, mitjançant pràctiques com els cercles de diàleg o les converses restauratives, ofereix espais concrets per treballar aquestes competències de manera vivencial.

En segon lloc, l'ERG es relaciona estretament amb el paradigma de l'educació inclusiva, que promou la participació activa de tot l'alumnat independentment de les seves característiques personals, socials o culturals. Tal com assenyala Mel Ainscow (2001), la inclusió implica transformar els centres educatius per tal que responguin a la diversitat de l'alumnat. D'aquesta manera, les pràctiques restauratives contribueixen a generar entorns més equitatius i respectuosos, on totes les veus són escoltades i valorades. Cal afegir que, Booth i Ainscow (2011), a través de l'Index for Inclusion, destaquen la importància de construir cultures escolars basades en la participació i la comunitat, aspectes plenament alineats amb l'ERG.

Finalment, l'ERG s'articula de manera directa amb els models de convivència escolar, especialment aquells que superen enfocaments sancionadors i aposten per la prevenció i la gestió positiva dels conflictes. Rosario Ortega Ruiz (2010) subratlla que la convivència escolar no consisteix només en l'absència de conflictes, sinó en la capacitat

de gestionar-los de manera constructiva. En aquesta línia, Juan de Vicente Abad (2015) defensa la necessitat de generar estructures de participació i ajuda entre iguals dins dels centres educatius. L'ERG aporta eines concretes per fer-ho possible, com la mediació, els cercles restauratius i altres estratègies de resolució dialogada de conflictes.

En conjunt, es pot afirmar que l'Enfocament Restauratiu Global no només és compatible amb aquests enfocaments, sinó que actua com un element integrador que els articula en la pràctica educativa. La seva aplicació permet connectar el desenvolupament emocional, la inclusió i la convivència en un mateix marc d'acció, contribuint així a la creació d'entorns educatius més humans, participatius i orientats al benestar de tota la comunitat educativa.

3. L'ERG en el context educatiu

El marc teòric desenvolupat en l'apartat anterior ha permès establir els fonaments conceptuals, històrics i normatius de l'Enfocament Restauratiu Global. Ara bé, perquè l'ERG tingui un impacte real en la vida dels centres educatius, cal aterrar aquests principis en la pràctica concreta de cada etapa, de cada aula i de cada agent de la comunitat educativa.

Aquest apartat té com a objectiu analitzar com es concreta l'ERG en el context educatiu de les etapes d'Educació Infantil i Primària, tenint en compte les característiques psicològiques i evolutives pròpies de cada franja d'edat. No es pot aplicar de la mateixa manera un cercle de diàleg amb alumnes de tres anys que amb alumnes de dotze: les estratègies restauratives han d'adaptar-se al moment evolutiu de l'alumnat, al seu desenvolupament emocional, cognitiu i social, i a la seva capacitat per comprendre les conseqüències de les mateixes accions i per empatitzar amb els altres.

A més de l'alumnat, l'ERG implica necessàriament altres agents: el docent, que ha d'adoptar un rol de facilitador i model de relació; i la comunitat educativa en el seu conjunt, famílies, personal no docent, equip directiu, sense la qual l'enfocament restauratiu no pot ser veritablement global. Tots aquests elements s'analitzen de manera progressiva al llarg dels subapartats que segueixen.

3.1. Aplicació de l'ERG a Educació Infantil

L'etapa d'Educació Infantil (0-6 anys) representa un moment fonamental per a la construcció de les bases relacionals i emocionals de la persona. Tot i que els infants d'aquesta edat encara no disposen de la maduresa cognitiva i emocional necessària per participar en processos restauratius formals, com una mediació o un cercle de diàleg estructurat, sí que poden i han de viure experiències que els introdueixin progressivament en la cultura restaurativa: aprendre a expressar com se senten, a escoltar els altres, a demanar perdó de manera sincera i a reparar el dany causat d'una manera concreta i comprensible per a ells (Hopkins, 2004).

En aquesta etapa, l'ERG s'aplica fonamentalment a través del joc, la rutina i la relació quotidiana. Les assemblees de classe, els racons de calma, els contes com a eina de resolució de conflictes, o el simple fet que el docent modelitzi una comunicació assertiva i empàtica davant de l'alumnat, són pràctiques restauratives adaptades a la infància primerenca que construeixen, dia a dia, una cultura de convivència positiva (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009). L'objectiu en aquesta etapa no és que l'infant domini les eines restauratives, sinó que les visqui i les interioritzin com una manera natural de relacionar-se amb els altres.

Cal destacar també el paper fonamental de les famílies en aquesta etapa. Com més petit és l'infant, més decisiva és la coherència entre l'entorn escolar i el familiar. Per aquest motiu, implicar les famílies en la cultura restaurativa del centre des d'Educació Infantil és una condició indispensable per a la seva efectivitat a llarg termini (Uruñuela, 2016).

3.1.1. Bases psicològiques i evolutives (0 a 6 anys)

Per comprendre com i per què l'ERG s'ha d'adaptar a l'etapa d'Educació Infantil, cal tenir en compte les característiques psicològiques i evolutives que defineixen aquesta franja d'edat.

Des del punt de vista del desenvolupament cognitiu, Piaget (1952) descriu els infants de 0 a 6 anys com a subjectes que es troben en l'estadi sensoriomotor i, posteriorment, en l'estadi preoperacional. En aquesta darrera fase, el pensament infantil és fonamentalment egocèntric: l'infant té dificultats per adoptar el punt de vista de l'altre i per comprendre les conseqüències de les seves accions sobre els altres. Això implica que les pràctiques restauratives en aquesta etapa han de ser molt concretes, visuals i immediates, evitant raonaments abstractes que l'infant encara no pot processar: demanar perdó tocant l'espatlla de l'altre, reparar un dany de manera física i tangible o expressar una emoció amb una paraula senzilla és molt més accessible per a un infant de quatre anys que participar en un cercle de diàleg estructurat.

Des de la perspectiva del desenvolupament emocional i social, Erikson (1963) assenyala que entre els 3 i els 6 anys els infants travessen l'estadi d'iniciativa

versus culpa, en el qual comencen a explorar el seu entorn social i a comprendre les normes de convivència. En aquest context, les pràctiques restauratives han d'ajudar l'infant a assumir la responsabilitat de les seves accions sense caure en la culpa paralitzant, sinó orientant-lo cap a la reparació com a acte positiu i constructiu: quan un alumne participa en un procés de reparació i és reconegut pel grup per la seva capacitat de responsabilitzar-se, s'enforteix el seu sentiment de competència i pertinença, contribuint directament al seu benestar emocional,

Pel que fa al desenvolupament del llenguatge i la teoria de la ment, investigadors com Gopnik i Meltzoff (1997) han demostrat que entre els 3 i els 5 anys els infants comencen a desenvolupar la capacitat d'atribuir estats mentals als altres, desitjos, creences, emocions, la qual cosa constitueix la base de l'empatia i, per tant, de qualsevol pràctica restaurativa. Treballar aquesta capacitat de manera explícita a través del joc simbòlic, els contes i el diàleg guiat és, en aquesta etapa, una de les contribucions més valuoses que l'ERG pot fer al desenvolupament integral de l'infant.

Finalment, Vygotsky (1978) aporta el concepte de zona de desenvolupament proper, que resulta especialment rellevant per a l'ERG en Educació Infantil: l'infant pot assolir competències relacionals i emocionals que encara no dominaria de manera autònoma si compta amb el suport i l'acompanyament d'un adult o d'iguals més competents. Això reforça el paper del docent com a mediador i model de relació en aquesta etapa. Aplicat a les pràctiques restauratives, això significa que un infant que encara no és capaç de gestionar un conflicte de manera autònoma pot fer-ho si compta amb la guia d'un docent que el guia a través de les preguntes restauratives adequades.

3.2. Aplicació de l'ERG a Educació Primària

L'etapa d'Educació Primària (6-12 anys) representa el moment en què les pràctiques restauratives poden desplegar-se amb una major profunditat i complexitat. A diferència de l'etapa infantil, l'alumnat de primària ja disposa d'una capacitat creixent per reflexionar sobre les seves accions, comprendre el punt de vista dels altres, participar en

processos de diàleg estructurat i assumir compromisos de reparació de manera conscient i significativa (Zehr, 2002). És, per tant, l'etapa idònia per consolidar la cultura restaurativa iniciada a infantil i per introduir progressivament eines més elaborades com els cercles de diàleg, la mediació entre iguals o les assemblees de classe.

En aquesta etapa, l'ERG s'aplica en dos nivells complementaris. En l'àmbit proactiu, el centre treballa de manera continuada per construir un clima d'aula positiu a través de rutines restauratives, salutacions, cercles de benvinguda, assemblees setmanals, que enforteixen les relacions, fomenten la pertinença i prevenen l'aparició de conflictes. En l'àmbit reactiu, quan sorgeix un conflicte, el centre disposa d'eines i protocols restauratius per gestionar-lo de manera que totes les parts implicades puguin expressar-se, ser escoltades i participar activament en la cerca d'una solució (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009). Aquesta idea de doble nivell, proactiu i reactiu, troba un referent molt clar en l'experiència observada durant les pràctiques. En aquell centre, el cercle de diàleg no era un recurs puntual sinó una estructura habitual de funcionament de l'aula que s'activava tant per tractar aspectes acadèmics com relacionals. Quan apareixia un conflicte, l'alumnat disposava ja d'un espai, d'un llenguatge i d'una manera de fer compartida que facilitava enormement la resolució autònoma. Aquesta coherència entre el treball proactiu i la resposta reactiva és precisament el que caracteritza un centre amb una cultura restaurativa autènticament integrada, i no simplement un centre que aplica eines restauratives de manera puntual.

Un aspecte clau en aquesta etapa és la coherència de centre: perquè l'ERG sigui efectiu a Educació Primària, cal que tots els docents comparteixin el mateix enfocament i el mateix llenguatge restauratiu. Un alumne que experimenta pràctiques restauratives en una aula, però respostes punitives en una altra rep un missatge contradictori que debilita la interiorització dels valors restauratius (Hopkins, 2004). Cal tenir en compte que, la formació del claustre i el lideratge de l'equip directiu, són factors determinants per a l'èxit de la implementació.

Finalment, cal destacar que Educació Primària és també l'etapa en què el grup d'iguals adquireix una importància creixent en el desenvolupament social i emocional de l'alumnat. Això obre una oportunitat única per treballar la mediació entre iguals i els

cercles restauratius com a eines en mans del mateix alumnat, fomentant l'autonomia, la responsabilitat i el lideratge positiu dins del grup (Torrego, 2006).

3.2.1. Bases psicològiques i evolutives (6 a 12 anys)

Per fonamentar l'aplicació de l'ERG a Educació Primària, cal comprendre les característiques del desenvolupament psicològic i evolutiu de l'alumnat en aquesta franja d'edat, que difereix significativament de l'etapa anterior tant en capacitats cognitives com emocionals i socials.

Des del punt de vista del desenvolupament cognitiu, Piaget (1952) situa als infants de 6 a 12 anys en l'estadi de les operacions concretes. En aquesta fase, el pensament infantil supera l'egocentrisme propi de l'etapa preoperacional i l'infant comença a ser capaç de considerar múltiples perspectives d'una mateixa situació, comprendre la reversibilitat de les accions i raonar de manera lògica sobre situacions concretes. Aquestes capacitats són fonamentals per a les pràctiques restauratives: l'alumnat pot comprendre que les seves accions tenen conseqüències sobre els altres, reflexionar sobre el dany causat i participar activament en la cerca de solucions (Piaget, 1952).

Des de la perspectiva del desenvolupament moral, Kohlberg (1984) descriu com al llarg de l'etapa de primària els infants transiten des d'una moral heterònoma, basada en l'obediència a l'autoritat i l'evitació del càstig, cap a una moral més autònoma i convencional, on les normes comencen a entendre's com a acords socials necessaris per a la convivència. Aquest trànsit és especialment rellevant per a l'ERG: les pràctiques restauratives acompanyen i acceleren aquest desenvolupament moral en oferir a l'alumnat experiències reals de responsabilització, reparació i construcció col·lectiva de normes: quan l'alumnat participa en la construcció col·lectiva de normes i en la reparació dels danys causats, interioritza les regles de convivència no com a imposicions externes sinó com a acords propis amb sentit.

Pel que fa al desenvolupament emocional i social, Erikson (1963) assenyala que entre els 6 i els 12 anys, els infants es troben en l'estadi de laboriositat versus

inferioritat, en el qual el sentiment de competència i el reconeixement del grup d'iguals esdevenen centrals per al seu benestar. En aquest context, les pràctiques restauratives contribueixen de manera significativa al desenvolupament d'un autoconcepte positiu, en la mesura que ofereixen a l'alumnat experiències d'èxit relacional i de reconeixement per part de la comunitat.

Quant al paper del grup d'iguals, Vygotsky (1978) remarca que l'aprenentatge és fonamentalment social i que la interacció entre iguals és una de les principals fonts de desenvolupament cognitiu i emocional. En l'etapa de primària, aquesta idea pren una rellevància especial: els cercles de diàleg, la mediació entre iguals i les assemblees de classe no són només eines restauratives, sinó també contextos d'aprenentatge social en els quals l'alumnat desenvolupa competències comunicatives, empàtiques i democràtiques de gran valor per a la seva formació integral (Vygotsky, 1978).

Finalment, des de la perspectiva de la intel·ligència emocional, Goleman (1995) subratlla que la capacitat de reconèixer i gestionar les pròpies emocions, així com d'empatitzar amb les dels altres, és determinant per a l'èxit personal i social. L'ERG, en incorporar de manera sistemàtica el treball emocional en les seves pràctiques, contribueix al desenvolupament d'aquesta intel·ligència emocional al llarg de tota l'etapa de primària.

3.3. El paper del docent en les pràctiques restauratives

El docent és, sens dubte, l'agent més determinant en la implementació de l'Enfocament Restauratiu Global dins del centre educatiu. No n'hi ha prou amb conèixer les eines restauratives i aplicar-les de manera tècnica: l'ERG exigeix al docent un canvi profund en la seva manera de concebre el conflicte, d'exercir l'autoritat i de relacionar-se amb l'alumnat. En aquest sentit, Hopkins (2004) afirma que el docent restauratiu no és aquell que resol els conflictes pels seus alumnes, sinó aquell que els acompanya en el procés de resoldre'ls per ells mateixos. Aquesta transformació del rol docent no és immediata ni senzilla. Una formadora especialitzada en ERG reconeix que ella mateixa va experimentar inicialment la sensació que el model implicava una manca de disciplina,

fins que “a poc a poc, es van veient els fruits de la transformació i l’ambient a les aules i al centre millora” (formadora especialitzada en ERG, comunicació personal, 20 de maig de 2026). Aquest honest testimoni confirma que el canvi de rol que l’ERG exigeix al docent és un procés gradual que requereix acompanyament, paciència i espais de reflexió compartida.

Del control a la connexió: un canvi de rol

El model punitiu tradicional situa el docent en una posició d'autoritat vertical, on la seva funció principal davant del conflicte és identificar la infracció, determinar el responsable i aplicar la sanció corresponent. L'ERG proposa un canvi radical en aquest rol: el docent passa de ser jutge a ser facilitador, d'imposar solucions a generar espais on les solucions emergeixen del diàleg entre les parts (Wachtel, 2013).

Aquest canvi de rol no implica una pèrdua d'autoritat, sinó una transformació de la seva naturalesa. Uruñuela (2016) distingeix entre l'autoritat basada en el poder, que genera obediència per por, i l'autoritat basada en la relació, que genera respecte per convicció. El docent restauratiu construeix la seva autoritat sobre la qualitat de les seves relacions amb l'alumnat, i és precisament aquesta autoritat relacional la que li permet intervenir de manera efectiva quan sorgeixen els conflictes.

Competències del docent restauratiu

Per exercir aquest rol de manera efectiva, el docent necessita desenvolupar un conjunt de competències específiques. En primer lloc, la competència emocional: el docent ha de ser capaç de gestionar les seves pròpies emocions davant del conflicte, evitant reaccions impulsives que trenquin la relació amb l'alumnat i mantenint una actitud de calma i presència (Bisquerra, 2003). En segon lloc, la competència comunicativa: el docent restauratiu utilitza un llenguatge afectiu i assertiu, formula preguntes obertes que inviten a la reflexió: Què ha passat?, Com et sents?, Qui s'ha vist afectat?, Què necessites?, i evita els judicis i les etiquetes que tanquen el diàleg (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009). En tercer lloc, la competència empàtica: la capacitat d'adoptar el punt de vista de l'alumnat, de comprendre les seves necessitats i de validar les seves emocions sense necessàriament justificar les seves conductes, és fonamental per construir la confiança que les pràctiques restauratives requereixen (Goleman, 1995).

El docent com a model

Un dels aspectes més poderosos, i alhora més exigents, del rol docent en L'ERG és la seva funció de model. L'alumnat aprèn a relacionar-se observant com es relacionen els adults que l'envolten. Un docent que resol els conflictes amb calma, que demana perdó quan s'equivoca, que escolta activament i que tracta tothom amb respecte i equitat, és en si mateix la millor pràctica restaurativa que pot oferir al seu alumnat (Hopkins, 2004). En aquest sentit, Vygotsky (1978) i el seu concepte de zona de desenvolupament proper és especialment rellevant: el docent actua com a referent en el desenvolupament de les competències relacionals de l'alumnat.

Formació i acompanyament del docent

Finalment, cal assenyalar que la implementació de l'ERG exigeix una formació específica del docent que va més enllà de la formació inicial rebuda a la universitat. Torrego (2006) subratlla la importància de la formació continuada en resolució de conflictes, mediació i comunicació assertiva com a condició indispensable per a una implementació efectiva de les pràctiques restauratives. A més, el docent necessita espais de reflexió compartida amb el claustre, supervisió, grups de treball, comunitats d'aprenentatge, on pugui analitzar les seves pràctiques, compartir dificultats i aprendre dels seus companys (Uruñuela, 2016).

3.4. El paper de l'alumnat i la comunitat educativa

L'Enfocament Restauratiu Global no pot ser responsabilitat exclusiva del docent. Perquè l'ERG sigui veritablement global, ha d'implicar tots els agents de la comunitat educativa: l'alumnat, les famílies, el personal no docent i l'equip directiu. Cadascun d'aquests agents té un paper específic i complementari que, en conjunt, dona coherència i sostenibilitat a la cultura restaurativa del centre (Wachtel, 2013).

El paper de l'alumnat

L'alumnat és el protagonista central de les pràctiques restauratives. A diferència del model punitiu, on l'alumne és el receptor passiu de decisions preses per adults, l'ERG situa l'alumnat en una posició activa: és qui expressa com se sent, qui escolta l'altre, qui

proposa solucions i qui assumeix compromisos de reparació (Zehr, 2002). Aquesta participació activa no és únicament un mitjà per resoldre conflictes, sinó també una experiència formativa en si mateixa que desenvolupa competències democràtiques, emocionals i socials de gran valor per a la vida.

A mesura que l'alumnat creix i interioritza la cultura restaurativa, pot assumir rols cada vegada més actius i autònoms dins del centre. La mediació entre iguals és un dels exemples més potents d'aquesta progressió: alumnes formats com a mediadors acompanyen els seus companys en la resolució de conflictes, amb la supervisió de l'adult, però amb un protagonisme real (Torrego, 2006). Aquesta experiència no només beneficia les parts implicades en els conflictes, sinó també els mateixos mediadors, que desenvolupen habilitats d'escolta, empatia i comunicació assertiva difícilment adquiribles en altres contextos educatius.

És important, però, no sobrecarregar l'alumnat amb responsabilitats que no li corresponen. L'ERG estableix amb claredat que la responsabilitat última de la gestió dels conflictes recau en l'adult: l'alumnat participa i col·labora, però no substitueix el rol del docent ni de l'equip directiu (Hopkins, 2004).

El paper de les famílies

Les famílies són un agent imprescindible per a l'èxit de l'ERG, especialment en les etapes d'Educació Infantil i Primària, on la influència del context familiar en el desenvolupament emocional i relacional de l'infant és determinant. Quan les famílies comparteixen els valors restauratius del centre i els reforcen en l'entorn domèstic, l'impacte de les pràctiques restauratives es multiplica de manera significativa (Uruñuela, 2016).

Per això, la implicació de les famílies en la cultura restaurativa del centre no pot limitar-se a la comunicació d'incidències o a la participació en reunions puntuals. Cal obrir espais de formació i diàleg, tallers, xerrades, espais de participació, on les famílies puguin conèixer els principis de l'ERG, comprendre per què el centre ha d'adoptar aquest enfocament i aprendre estratègies restauratives que puguin aplicar en el dia a dia familiar (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009).

El paper del personal no docent i l'equip directiu

La coherència de l'ERG depèn també de la implicació del personal no docent, monitors de menjador, personal d'administració i serveis, educadors, que sovint intervé en situacions de conflictes fora de l'aula. Si aquest personal no coneix ni comparteix els principis restauratius, es poden produir respostes contradictòries que desorienten l'alumnat i debiliten la cultura de centre (Hopkins, 2004).

Quant a l'equip, el seu paper és fonamental com a impulsor i garant de la implementació de l'ERG. Sense el suport explícit i actiu de la direcció, a través de la formació del claustre, l'assignació de recursos, la revisió del Projecte de Convivència i el lideratge d'una cultura restaurativa compartida, l'ERG difícilment pot arrelar de manera sòlida i duradora en el centre (Torrego, 2006). En aquest sentit, Uruñuela (2016) subratlla que el lideratge pedagògic de l'equip directiu és un dels factors predictors més potents de l'èxit de qualsevol programa de millora de la convivència escolar.

Una comunitat que aprèn junta

En definitiva, l'ERG proposa una visió de l'escola com una comunitat d'aprenentatge en què tots els agents, alumnat, famílies, docents, personal no docent i equip directiu, creixen junts en la pràctica de les relacions restauratives. No es tracta d'un model que s'aplica des de dalt cap a baix, sinó d'una cultura que es construeix de manera col·lectiva, progressiva i contínua, amb el compromís de tothom (Wachtel, 2013).

4. Estratègies i eines restauratives

Els apartats anteriors han permès establir els fonaments teòrics de l'Enfocament Restauratiu Global i analitzar com aquest s'adapta a les característiques evolutives de l'alumnat i als diferents agents de la comunitat educativa. Ara bé, perquè tots aquests principis tinguin un impacte real en la vida quotidiana del centre, cal que es tradueixin en estratègies i eines concretes que el docent pugui posar en pràctica de manera sistemàtica i coherent.

Aquest apartat recull les principals eines restauratives aplicables a l'aula i al centre educatiu, organitzades en dos grans blocs. El primer bloc, corresponent al subapartat 4.1, se centra en la integració de l'ERG en la gestió de l'aula i el centre, i inclou les eines de caràcter més proactiu: els cercles de diàleg, la mediació escolar, la gestió emocional i la comunicació assertiva, i el treball sobre el clima d'aula i la convivència. El segon bloc, corresponent al subapartat 4.2, aborda específicament la resolució de conflictes mitjançant pràctiques restauratives, amb un enfocament més reactiu.

Cal remarcar que les eines que es presenten a continuació no són receptes tancades ni protocols rígids, sinó recursos flexibles que han d'adaptar-se al context de cada centre a les característiques de cada grup i a la maduresa emocional i relacional de l'alumnat. La seva efectivitat depèn, en última instància, de la coherència amb què s'apliquen i de la cultura restaurativa que el centre hagi sabut construir al llarg del temps (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009). De fet, tal com es pot constatar en centres que ja les implementen de manera consolidada, no és la sofisticació de les eines el que marca la diferència, sinó la regularitat, la intenció pedagògica i la implicació de tota la comunitat educativa en el seu ús.

4.1. Integració de l'ERG en la gestió de l'aula i el centre

La integració de l'ERG en la gestió de l'aula i el centre no es produeix de manera automàtica ni immediata. Es tracta d'un procés gradual que requereix planificació, formació i compromís per part de tots els agents educatius. Wachtel (2013) descriu aquest procés com una progressió que va des de l'ús puntual d'algunes eines

restauratives fins a la transformació profunda de la cultura de centre, passant per etapes intermèdies de consolidació i ampliació de les pràctiques.

En aquest marc, les eines restauratives que es presenten a continuació s'organitzen de manera progressiva: des de les més proactives i preventives, orientades a construir relacions i clima positiu de manera quotidiana, fins a les més reactives, orientades a intervenir quan el conflicte ja s'ha produït. Totes elles, però, formen part d'un mateix contínuum restauratiu que dona coherència i sentit a l'enfocament global del centre (Hopkins, 2004).

4.1.1 Cercles de diàleg (proactius i reactius)

Els cercles de diàleg són, probablement, l'eina més característica i versàtil de l'Enfocament Restauratiu Global. Constitueixen en reunions estructurades on els participants, alumnat, docents o qualsevol membre de la comunitat educativa, s'asseuen en cercle, en igualtat de condicions, per compartir experiències, emocions, preocupacions o per abordar situacions de conflicte (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009). La disposició en cercle no és un detall menor: simbolitza la igualtat entre els participants, elimina les jerarquies visuals pròpies de l'aula convencional i afavoreix l'escolta activa i la connexió emocional entre els membres del grup.

Els cercles de diàleg poden ser de dos tipus segons la seva finalitat. Els cercles proactius, també anomenats cercles de construcció o de comunitat, es duen a terme de manera regular i preventiva, sense que hi hagi necessàriament cap conflicte previ. El seu objectiu és enfortir les relacions, fomentar el sentiment de pertinença, treballar valors compartits i crear un clima d'aula positiu i cohesionat. En centres que implementen l'ERG de manera consolidada, els cercles proactius formen part de la rutina setmanal de l'aula, i els seus efectes sobre el clima del centre són notables i progressius (Hopkins, 2004). Durant les pràctiques en un centre de Tortosa que implementa l'ERG de manera consolidada, es va poder observar com els cercles de diàleg s'utilitzaven de manera molt àmplia: no únicament per abordar qüestions de convivència o

conflictes, sinó també per tractar continguts acadèmics, reflexionar sobre projectes en curs o compartir opinions sobre qualsevol aspecte de la vida de l'aula. Aquesta versatilitat és precisament un dels trets més característics d'un enfocament restauratiu madur: quan el cercle deixa de ser una eina reservada per als moments de conflictes i es converteix en la manera habitual de dialogar i prendre decisions, l'alumnat interioritza com una forma natural de relacionar-se. En aquests cercles, tant l'alumnat com els docents participaven en igualtat de condicions, compartint opinions i escoltant-se mútuament, la qual cosa generava un clima d'aula on tothom se sentia amb dret a expressar-se i a ser escoltat.

Els cercles reactius, en canvi, s'activen quan s'ha produït un conflicte, un incident o una situació que ha afectat les relacions del grup. El seu objectiu és oferir un espai segur on totes les parts implicades puguin expressar com se senten, ser escoltades sense interrupcions i participar activament en la cerca d'una solució i d'un compromís de reparació (Zehr, 2002). A diferència dels processos disciplinaris convencionals, el cercle reactiu no busca determinar qui té la culpa ni imposar una sanció, sinó comprendre el que ha passat des de totes les perspectives i acordar col·lectivament com reparar el dany i evitar que es repeteixi.

El desenvolupament d'un cercle de diàleg segueix generalment una estructura definida que inclou una obertura, sovint un ritual o dinàmica de connexió, una fase d'exploració on els participants responen a preguntes guiades, una fase de construcció d'acords i un tancament que reconeix la participació de tothom (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009). El docent actua com a facilitador del cercle, vetllant per la seguretat emocional de l'espai, garantint el torn de paraula i mantenint el focus en les necessitats i els sentiments de les persones per sobre dels fets i les culpes.

Una de les claus de l'efectivitat dels cercles de diàleg és l'ús de preguntes restauratives obertes que inviten a la reflexió i a l'empatia. Preguntes com: Què ha passat des del teu punt de vista?, com t'has sentit quan ha passat això?, a qui ha afectat el que ha passat?, què necessites perquè les coses millorin?, o Què estàs disposat a fer per reparar el dany?, guien el diàleg cap a la comprensió

mútua i la responsabilització (Wachtel, 2013). Aquestes preguntes, lluny de ser un simple guió, reflecteixen una manera de concebre la intervenció educativa basada en la confiança, en la capacitat de les persones per reflexionar, aprendre i canviar.

4.1.2. Mediació escolar

La mediació escolar és un procés estructurat de resolució de conflictes en el qual una tercera persona neutral, el mediador o mediadora, acompanya les parts implicades en un conflicte per facilitar el diàleg, la comprensió mútua i la cerca d'un acord satisfactori per a tothom (Torrego, 2006). A diferència de la imposició d'una solució per part de l'adult, la mediació parteix del principi que les mateixes parts, amb el suport adequat, són capaces de trobar les millors solucions als seus conflictes.

En el context escolar, la mediació pot ser exercida tant per docents o altres adults del centre com per l'alumnat format específicament per a aquesta funció. Aquesta darrera modalitat, coneguda com a mediació entre iguals, és especialment potent en l'etapa de Primària i Secundària: el fet que sigui un company o companya qui facilita el procés afavoreix la confiança, redueix les asimetries de poder pròpies de la relació adult-infant i dota l'alumnat mediador d'una experiència formativa d'un valor excepcional (Torrego, 2006).

El procés de mediació segueix habitualment una estructura en fases ben definides. En primer lloc, es duu a terme una fase de presentació i acords, en la qual el mediador explica el procés, estableix les normes bàsiques de funcionament, respecte, confidencialitat, voluntarietat, i i obté el compromís de participació de les parts. A continuació, en la fase d'explicació, cadascuna de les parts exposa la seva visió del conflicte sense interrupcions, mentre el mediador escolta activament i reformula per garantir la comprensió mútua. En la fase d'identificació del problema, el mediador ajuda les parts a identificar els interessos i les necessitats subjacents al conflicte, més enllà de les posicions inicials. Finalment, en la fase d'acords, les parts proposen solucions de manera

conjunta i arriben a un acord que es recull per escrit i es fa el seguiment posterior (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009).

Cal destacar que la mediació no és adequada per a tots els tipus de conflictes. Situacions que impliquen desequilibris de poder molt marcats, com l'assetjament escolar, o conductes que requereixen una intervenció directa de l'adult no són candidates per a la mediació entre iguals, i han de ser gestionades per un professional adult amb la formació adequada (Hopkins, 2004). Saber quan la mediació i quan recórrer a altres eines és, en si mateix, una competència fonamental del docent restauratiu.

4.1.3. Gestió emocional i comunicació assertiva

La gestió emocional i la comunicació assertiva constitueixen dos pilars fonamentals de l'Enfocament Restauratiu Global. Sense la capacitat de reconèixer i regular les pròpies emocions, i sense les habilitats per expressar-les de manera clara i respectuosa, cap de les altres eines restauratives, els cercles de diàleg, la mediació, els acords de reparació, pot funcionar de manera efectiva. Arran d'això, la gestió emocional i la comunicació assertiva no són eines puntuals sinó competències transversals que han de treballar-se de manera continuada al llarg de tota l'etapa educativa.

La gestió emocional en el context restauratiu

La gestió emocional fa referència a la capacitat de reconèixer, comprendre i regular les pròpies emocions, així com de reconèixer les emocions dels altres i respondre-hi de manera adequada. En el marc de l'ERG, aquesta capacitat és indispensable tant per al docent, que ha de mantenir la calma i la presència davant del conflicte, com per a l'alumnat, que necessita poder nomenar el que sent abans de poder dialogar sobre el que ha passat (Goleman (1995).

En la pràctica, el treball de gestió emocional a l'aula pot incloure activitats com l'elaboració col·lectiva d'un vocabulari emocional, l'ús de termòmetres o semàfors emocionals per identificar l'estat emocional propi, tècniques de

respiració i regulació per moments d'alta tensió, o espais de reflexió guiada on l'alumnat aprèn a connectar les seves emocions amb les seves conductes i les seves necessitats (Bisquerra, 2003). Totes aquestes pràctiques, integrades en la rutina quotidiana de l'aula, creen les condicions emocionals necessàries perquè les eines restauratives tinguin eficàcia real.

Un element clau en la gestió emocional dins de l'ERG és el concepte de finestra de tolerància: la zona en la qual una persona és capaç de processar el que li passa sense bloquejar-se ni desbordar-se emocionalment (Siegel, 1999). Quan un alumne es troba fora d'aquesta finestra, en un estat d'alta activació emocional provocat per un conflicte recent, no és el moment adequat per iniciar un procés de diàleg restauratiu. El docent restauratiu sap identificar aquests moments i ofereix primer un espai de calma i regulació abans d'abordar el conflicte.

La comunicació assertiva com a eina restaurativa

La comunicació assertiva és la capacitat d'expressar els mateixos pensaments, sentiments i necessitats de manera clara, directa i respectuosa, sense agredir ni sotmetre's a l'altre (Vaello, 2006). En el context de l'ERG, la comunicació assertiva és l'estil comunicatiu de referència tant per al docent com per a l'alumnat, i es treballa de manera explícita a través de diverses tècniques i eines.

Una de les més utilitzades és el missatge en primera persona, que consisteix a expressar com ens afecta la conducta de l'altre sense jutjar ni acusar: "Quan passes per davant meu sense demanar permís, em sento ignorat i em costa concentrar-me", en comptes de "Sempre fas el que vols i no respectes ningú". Aquesta manera de comunicar redueix la defensivitat de l'interlocutor, afavoreix l'empatia i obre la porta al diàleg (Torrego, 2006).

Una altra eina fonamental és l'escolta activa que va molt més enllà de no interrompre: implica prestar atenció plena a l'altre, reformular el que ha dit per verificar la comprensió, validar les seves emocions i fer preguntes que aprofundeixin en la comprensió de la seva experiència. En els cercles de diàleg i en els processos de mediació, l'escolta activa és la competència comunicativa que

més clarament determina la qualitat del procés (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009).

Finalment, la comunicació no violenta (CNV), desenvolupada per Rosenberg (2003), aporta un marc estructurat per a la comunicació assertiva en situacions de conflicte, basat en quatre elements: observació dels fets sense judici, expressió dels sentiments, identificació de les necessitats subjacents i formulació d'una petició concreta i realitzable. Integar els principis de la CNV en les pràctiques restauratives del centre és una manera de donar profunditat i coherència al treball de convivència.

4.1.4. Clima d'aula i convivència escolar

El clima d'aula és el resultat visible de la cultura restaurativa que un centre ha sabut construir al llarg del temps. No es tracta d'un element decoratiu ni d'un objectiu secundari, sinó d'una condició fonamental per a l'aprenentatge, el benestar i el desenvolupament integral de l'alumnat. Diverses investigacions han demostrat que el clima d'aula és un dels factors predictors més potents del rendiment acadèmic, la motivació i la salut emocional dels estudiants, per davant fins i tot de moltes variables individuals (Uruñuela, 2016).

En el marc de l'ERG, el clima d'aula positiu no es produeix de manera espontània ni és simplement la conseqüència d'haver resolt bé els conflictes: és el resultat d'una acció pedagògica intencionada, sistemàtica i coherent que treballa de manera proactiva les relacions, les emocions i els valors compartits del grup. Dit d'una altra manera, un bon clima d'aula és alhora la condició i al producte de les pràctiques restauratives (Hopkins, 2004).

Factors que configuren el clima d'aula restauratiu

El clima d'aula en un context restauratiu es caracteritza per una sèrie de factors interconnectats. En primer lloc, el sentiment de pertinença: cada alumne i alumna se sent part del grup, reconegut i valorat per qui és, no únicament pels seus resultats acadèmics. Aquest sentiment de pertinença és especialment

important per a l'alumnat en situació de vulnerabilitat, que sovint experimenta l'escola com un espai d'exclusió i invisibilitat (Ainscow, 2001).

En segon lloc, la seguretat emocional: l'alumnat se sent segur per expressar les seves emocions, compartir les seves dificultats i cometre errors sense por al ridícul o al judici. Sense aquesta seguretat, cap de les eines restauratives, els cercles de diàleg, la mediació, la comunicació assertiva, pot funcionar de manera autèntica, ja que l'alumnat no s'arriscarà a ser vulnerable davant dels seus companys (Goleman, 1995).

En tercer lloc, les normes construïdes col·lectivament: en una aula restaurativa, les normes de convivència no s'imposen des de dalt, sinó que es construeixen de manera participativa amb l'alumnat, de manera que tothom comprèn per què existeixen i se sent responsable del seu compliment. Aquest procés participatiu és en si mateix una pràctica restaurativa proactiva d'un valor formatiu enorme (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009).

En quart lloc, la gestió del conflicte com a oportunitat d'aprenentatge: en un clima d'aula restauratiu, els conflictes no es viuen com a amenaces al funcionament del grup sinó com a oportunitats per aprendre a relacionar-se millor, a comprendre el punt de vista de l'altre i a practicar les habilitats de resolució que s'han treballat de manera proactiva. Aquesta recontextualització dels conflictes és un dels canvis de paradigma més profunds que comporta l'adopció de l'ERG (Zehr, 2002).

El rol del docent en la construcció del clima d'aula

El docent és el principal arquitecte del clima d'aula. La manera com gestiona els conflictes, com es dirigeix a l'alumnat, com distribueix els torns de paraula, com respon als errors o com celebra els èxits del grup, té un impacte directe i quotidià sobre la qualitat del clima relacional de l'aula. Partint d'aquesta idea, Uruñuela (2016) assenyala que el clima d'aula és, en gran manera, un reflex de la qualitat relacional del docent: un docent que practica l'escolta activa, que valida les emocions de l'alumnat i que gestiona els conflictes de manera justa i coherent, construeix de manera inevitable un clima d'aula positiu.

A més, el docent ha de vetllar per la cohesió del grup com a condició prèvia per a la implementació efectiva de les pràctiques restauratives. Un grup amb vincles relacionals febles, on predominen les dinàmiques d'exclusió o les rivalitats entre subgrups, no té prou base de confiança per participar de manera autèntica en un cercle de diàleg o en un procés de mediació. Per això, la construcció del clima d'aula ha de ser una prioritat des del primer dia del curs, a través d'activitats de cohesió, dinàmiques de coneixement mutu i rutines de connexió quotidianes (Torrego, 2006).

4.2. Resolució de conflictes mitjançant pràctiques restauratives

Si els subapartats anteriors han descrit les eines de caràcter més proactiu de l'ERG, aquest apartat se centra en la dimensió reactiva: com intervenir de manera restaurativa quan el conflicte ja s'ha produït. Cal recordar, però, que la qualitat de la resposta reactiva depèn en gran manera del treball proactiu previ: un grup amb un clima d'aula sòlid, amb hàbits de diàleg consolidats i amb un vocabulari emocional treballat, està molt millor preparat per abordar els conflictes de manera restaurativa que un grup que s'enfronta a aquestes eines per primera vegada en el moment del conflicte (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009).

El conflicte des d'una perspectiva restaurativa

L'ERG parteix d'una concepció del conflicte radicalment diferent de la del model punitiu. El conflicte no és un problema que s'ha d'eliminar ni una anomalia que trenca el funcionament normal del grup: és una realitat inherent a la vida en comunitat, una oportunitat d'aprenentatge i un moment de crisi que, gestionat adequadament, pot enfortir les relacions i la cohesió del grup (Zehr, 2002). Aquesta recontextualització és fonamental perquè determina com el docent i el centre responen quan el conflicte apareix.

En el marc restauratiu, davant d'un conflicte el docent es fa quatre preguntes fonamentals abans d'intervenir: Qui s'ha vist afectat i de quina manera?, quines necessitats han sorgit a conseqüència del conflicte?, com es pot reparar els danys causats?, què es pot fer perquè no es repeteixi? Aquestes quatre preguntes orienten tota la

intervenció cap a la reparació i la prevenció, en comptes de cap al càstig i el control (Wachtel, 2013).

El protocol d'intervenció restaurativa

Quan es produeix un conflicte en un centre que implementa l'ERG, la intervenció segueix habitualment un protocol graduat que s'adapta a la gravetat i la complexitat de la situació. En primer lloc, davant de conflictes lleus, el docent pot optar per una conversa restaurativa individual amb cadascuna de les parts implicades, utilitzant les preguntes restauratives descrites en el subapartat 4.1.1. Aquesta intervenció breu, però intencionada permet abordar la majoria de conflictes quotidians de manera àgil i sense necessitat de mobilitzar recursos addicionals.

Un aspecte especialment significatiu observat durant les pràctiques va ser el protocol de resolució de conflictes que el centre havia interioritzat de manera natural. Quan sorgia un conflicte entre alumnes, la primera resposta no era la intervenció immediata del docent, sinó que eren els mateixos infants afectats qui intentaven resoldre'l entre ells, dialogant i buscant una solució de manera autònoma. Només quan les parts no aconseguien arribar a un acord per si soles s'incorporava el docent al procés, facilitant el diàleg amb les preguntes restauratives pertinents. Aquesta seqüència, primer l'autonomia de l'alumnat, després el suport de l'adult, demostra el grau de maduresa restaurativa que pot assolir un grup quan ha viscut les pràctiques restauratives de manera regular i consistent al llarg del temps, i il·lustra de manera molt concreta la diferència entre el model on l'adult resol i el model on l'adult acompanya.

Una de les eines més operatives per facilitar aquesta intervenció guiada és el model 5-5-5, una versió estructurada i àgil de la conversa restaurativa que permet al docent abordar conflictes quotidians de manera eficient a partir de cinc preguntes clau: Què ha passat? Què estaves pensant en aquell moment? Com et vas sentir? A qui ha afectat el que ha passat? Què pots fer per reparar-ho? Tal com assenyala una formadora especialitzada en ERG en actiu a Catalunya, aquest model constitueix un dels instruments centrals de la pràctica restaurativa un cop el claustre ha assolit un nivell suficient de seguretat i confiança en l'enfocament, i forma part de les eines que els centres treballen sistemàticament a partir del segon curs de formació (formadora especialitzada en ERG, comunicació personal, 20 de maig de 2026). La seva utilitat rau

en la combinació de brevetat i profunditat: amb cinc preguntes i pocs minuts, el docent pot guiar l'alumnat cap a la reflexió, la responsabilització i la reparació sense necessitat de mobilitzar recursos addicionals ni interrompre de manera significativa la dinàmica de l'aula.

Davant de conflictes de major intensitat o que afecten diverses persones, s'activa un cercle reactiu on totes les parts implicades participen en un procés de diàleg estructurat, amb l'objectiu d'escoltar totes les perspectives, identificar el dany causat i arribar a un acord de reparació (Hopkins, 2004). Quan el conflicte és especialment complex o quan les parts no aconsegueixen arribar a un acord per si soles, es pot recórrer a un procés de mediació formal, amb la intervenció d'un mediador adult o d'un alumne mediador format específicament per a aquesta funció (Torrego, 2006).

En tots els casos, el procés restauratiu culmina amb l'elaboració d'un acord de reparació: un compromís concret, realitzable i consensuat per totes les parts, que recull les accions que cadascú assumeix per reparar el dany i millorar la relació. Aquest acord es recull per escrit, es fa el seguiment al cap d'uns dies i es revisa si cal (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009). El seguiment és un element sovint oblidat, però fonamental: sense ell, l'acord perd credibilitat i l'alumnat pot percebre el procés restauratiu com un simple tràmit sense conseqüències reals.

Situacions que requereixen una intervenció diferenciada

Cal assenyalar que no tots els conflictes poden ni han de ser gestionats únicament a través de pràctiques restauratives entre iguals. Situacions que impliquen violència física, assetjament escolar, discriminació o conductes que posen en risc la seguretat d'algun membre de la comunitat requereixen una intervenció directa per part de l'equip directiu i, si escau, dels serveis externs corresponents. En aquests casos, les pràctiques restauratives poden tenir un paper complementari, en la fase de reparació i reconstrucció de les relacions, però no poden substituir la intervenció institucional necessària (Hopkins, 2004).

Uruñuela (2016) subratlla que l'ERG no és un model ingenu que confia cegament en el diàleg com a solució universal: és un enfocament que reconeix la complexitat dels conflictes escolars i que ofereix un ventall d'eines graduades i adaptables a cada

situació, sempre amb el benestar i la seguretat de totes les persones com a prioritat absoluta.

El seguiment i l'avaluació de les intervencions restauratives

Finalment, qualsevol intervenció restaurativa ha d'anar acompanyada d'un procés de seguiment i avaluació que permeti valorar si els acords s'estan complint, si les relacions s'estan reconstruint i si cal ajustar o complementar la intervenció. Aquest seguiment pot fer-se a través de converses individuals breus, de cercles de seguiment o de graelles d'avaluació específiques que recullin indicadors de benestar relacional i de compliment dels compromisos adquirits (Wachtel, 2013). Als annexos d'aquest treball s'inclou un exemple de graella d'avaluació d'intervencions restauratives que pot ser d'utilitat per al docent.

5. Proposta d'intervenció (part pràctica)

Després d'haver analitzat els fonaments teòrics de l'Enfocament Restauratiu Global (ERG) i la seva relació amb la convivència escolar, l'educació emocional i la inclusió, aquest apartat presenta una proposta d'intervenció educativa dirigida a tot el centre. L'objectiu principal és aplicar els principis restauratius en un context escolar concret per tal de fomentar un clima de convivència positiu, afavorir les relacions entre iguals i promoure la gestió constructiva dels conflictes.

La proposta s'ha dissenyat tenint en compte les necessitats detectades en el centre i les característiques evolutives de l'alumnat, incorporant activitats i estratègies basades en el diàleg, la participació i la reflexió compartida.

5.1. Context del centre

La present proposta d'intervenció s'emmarca en el context de l'Escola Bosc de Ribera, un centre educatiu de nova creació situat al barri del Temple de Tortosa, a la vora del riu Ebre. Es tracta d'una escola pública d'una sola línia que comprèn des d'Educació Infantil (I3) fins a sisè de Primària, amb un màxim de 20 alumnes per aula i una aposta explícita per la codocència com a estratègia organitzativa.

L'Escola Bosc de Ribera es defineix per tres eixos pedagògics fonamentals que vertebraven tot el seu Projecte Educatiu de Centre: el benestar emocional, l'enfocament restauratiu i la connexió amb la natura. Aquests tres pilars no es conceben com a projectes aïllats, sinó com a dimensions integrades d'una cultura escolar que posa la persona, les relacions i l'entorn al centre de tot el procés educatiu.

Pel que fa al context sociocultural, el centre s'ubica en un barri amb una diversitat moderada i equilibrada, on conviu una majoria de famílies arrelades a Tortosa amb una presència creixent de famílies procedents d'altres orígens. La llengua dominant és el català, tot i que el castellà hi té una presència significativa i un percentatge dels alumnes conviu amb altres llengües familiars. Aquesta realitat plurilingüe i intercultural representa una oportunitat educativa que el centre integra de manera natural en el seu projecte.

En l'àmbit de la convivència, el PEC de l'Escola Bosc de Ribera recull explícitament l'enfocament restauratiu com a base del model de convivència, articulant-lo a través de pràctiques concretes com els cercles de paraula i assemblees, la mediació entre iguals, les converses i reunions restauratives i els compromisos i plans de restauració. L'apartat 8.5 del PEC, dedicat al Projecte d'aula Restaurativa, descriu amb detall la implementació de cercles de paraula com a eina pedagògica fonamental, distingint entre cercles de benvinguda i cohesió, de gestió emocional, de resolució de conflictes i de tancament i reflexió.

Tot i aquest compromís explícit amb l'ERG en el document fundacional del centre, el PEC recull una visió de les pràctiques restauratives que, si bé és sòlida en la seva fonamentació filosòfica, requereix ser desplegada de manera més sistemàtica, progressiva i avaluable. És precisament en aquest espai on s'inscriu la present proposta d'intervenció: no com una rectificació del que el TFG I planteja, sinó com el seu pla de millora, que aporta un itinerari concret de quatre cursos per fer realitat, de manera gradual i coherent, la cultura restaurativa que l'Escola Bosc de Ribera aspira a construir. La viabilitat d'una proposta com la que es presenta en aquest treball troba el seu millor argument en l'observació directa de centres que ja han recorregut aquest camí. Durant les pràctiques en un centre que implementa l'ERG, el que més va sorprendre no va ser la sofisticació de les eines utilitzades, sinó la naturalitat amb què l'alumnat i els docents les vivien. Les pràctiques restauratives no eren percebudes com quelcom especial o excepcional, sinó la manera normal de funcionar: els cercles, les converses restauratives i l'autonomia de l'alumnat en la resolució dels conflictes formaven part del paisatge quotidià de l'aula sense que ningú semblés conscient que estava fent res diferent del que es fa a qualsevol escola. Aquesta naturalitat és, precisament, el signe més evident d'una cultura restaurativa autènticament consolidada, i constitueix l'horitzó al qual aspira la present proposta d'intervenció per a l'Escola Bosc de Ribera.

5.2. Diagnosi de necessitats

Per dissenyar una proposta d'intervenció ajustada i eficaç, cal partir d'una diagnosi rigorosa de les necessitats del centre. En el cas de l'Escola Bosc de Ribera, aquesta diagnosi s'elabora a partir de l'anàlisi del PEC del TFG I, identificant els aspectes en els

quals l'enfocament restauratiu apareix enunciat, però no prou desenvolupat, i aquells que requereixen un desplegament més concret per poder ser implementats de manera real i sostenible.

Necessitats detectades en l'àmbit de la formació

Una de les mancances principals que s'observa en el PEC és l'absència d'un pla de formació específic del claustre en pràctiques restauratives. El document recull la voluntat d'implementar l'ERG i descriu algunes de les seves eines, però no especifica com es garantirà que tots els docents disposin dels coneixements, les competències i les actituds necessàries per aplicar-lo de manera coherent i consistent. Sense una formació inicial i continuada del claustre, el risc és que les pràctiques restauratives queden en mans d'uns pocs docents implicats i no arribin a impregnar la cultura de tot el centre (Torrego, 2006).

Necessitats detectades en l'àmbit de la coordinació i coherència del centre

El PEC aposta per un model restauratiu transversal, però no defineix els mecanismes de coordinació que garanteixin la coherència entre etapes, cicles i espais. En un centre d'una sola línia com l'Escola Bosc de Ribera, on els equips són reduïts, la coordinació és alhora més senzilla i més necessària: qualsevol incoherència en la resposta dels adults davant dels conflictes pot tenir un impacte significatiu sobre la percepció de justícia i seguretat de l'alumnat (Hopkins, 2004). Cal, per tant, definir protocols restauratius compartits un llenguatge comú i espais regulars de reflexió pedagògica sobre la convivència.

Necessitats detectades en l'àmbit de la progressió per etapes

El PEC descriu les pràctiques restauratives de manera global, sense especificar com s'adaptin a les característiques evolutives de cada etapa. Com s'ha desenvolupat en els apartats 3.1 i 3.2 d'aquest treball, les pràctiques restauratives a Educació Infantil han de ser necessàriament molt diferents de les de Cicle Superior de Primària, tant en la seva forma com en el grau d'autonomia que s'atorga a l'alumnat. La proposta d'intervenció haurà de concretar aquesta progressió etapa per etapa i cicle per cicle (Piaget, 1952; Kohlberg, 1984).

Necessitats detectades en l'àmbit de la implicació de les famílies

El PEC recull la participació de les famílies com un valor central del projecte educatiu i preveu espais de formació en educació emocional i criança respectuosa. No obstant això, no es concreta de quina manera s'introduirà a les famílies en la cultura restaurativa del centre ni com se les implicarà en els processos de resolució de conflictes quan escaigui. Atès que la coherència entre l'entorn escolar i el familiar és determinant per a l'arrelament de les pràctiques restauratives, especialment en les etapes d'Infantil i Cicle Inicial, aquesta és una necessitat que la proposta ha d'abordar de manera explícita (Uruñuela, 2016).

Necessitats detectades en l'àmbit de l'avaluació de la convivència

El PEC disposa d'un apartat d'avaluació ben desenvolupat (apartat 9), però els indicadors que es proposen no inclouen de manera específica la dimensió restaurativa de la convivència. No es defineixen indicadors concrets per mesurar l'evolució del clima d'aula, la reducció de conflictes greus, la qualitat dels processos de mediació o el grau d'interiorització dels valors restauratius per part de l'alumnat. Sense indicadors específics, resulta difícil avaluar l'impacte real de les pràctiques restauratives i prendre decisions de millora fonamentades (Wachtel, 2013).

Necessitats detectades en l'àmbit del personal no docent

El PEC fa una menció explícita al personal no docent i als monitors de menjador en el context de l'organització del centre, però no preveu la seva formació ni implicació en la cultura restaurativa. Com s'ha assenyalat en l'apartat 3.4 d'aquest treball, la coherència de l'ERG depèn que tots els adults que interactuen amb l'alumnat comparteixin el mateix enfocament relacional, incloent-hi els espais d'esbarjo i menjador, on sorgeixen molts de conflictes quotidians (Hopkins, 2004).

Síntesi de necessitats

En conjunt, les necessitats detectades apunten a cinc grans àmbits d'actuació prioritaris per a la proposta d'intervenció: la formació del claustre i del personal no docent, la definició de protocols i eines restauratives compartides, la progressió per etapes i cicles, la implicació de les famílies i l'avaluació específica de la convivència restaurativa. Tots

cinc àmbits s'abordaran de manera progressiva al llarg dels quatre cursos que estructura la proposta. Cal subratllar que les necessitats detectades en el PEC de l'Escola Bosc de Ribera no qüestionen la seva voluntat restaurativa, sinó que assenyalen el camí que queda per recórrer fins a assolir el nivell de consolidació que es pot observar en centres que fa anys que treballen en aquesta direcció. L'experiència pràctica demostra que quan les condicions són les adequades, la formació del claustre, coherència de centre, implicació de l'alumnat i temps suficient, les pràctiques restauratives acaben integrant-se en la cultura del centre fins al punt de deixar de ser visibles com a tals: simplement es converteixen en la manera de ser i d'estar d'aquella comunitat educativa.

5.3. Objectius de la intervenció

La present proposta d'intervenció té com a objectiu general implementar l'Enfocament Restauratiu Global de manera sistemàtica, progressiva i avaluable a l'Escola Bosc de Ribera, dotant el centre d'un itinerari de quatre cursos que permeti transformar la cultura de convivència des dels fonaments fins a la consolidació d'una identitat restaurativa plenament integrada en la vida quotidiana del centre.

Per assolir aquest objectiu general, es plantegen els següents objectius específics, organitzat en coherència amb les cinc necessitats detectades en la diagnosi:

En relació amb la formació

1- Garantir que tot el claustre i el personal no docent de l'Escola Bosc de Ribera adquireixi els coneixements teòrics i les competències pràctiques necessàries per implementar les eines restauratives de manera coherent i consistent al llarg dels quatre cursos de la proposta.

2- Establir espais regulars de formació continuada, reflexió pedagògica i supervisió de les pràctiques restauratives que permetin al claustre créixer i aprendre col·lectivament com a comunitat professional.

En relació amb la coordinació i coherència del centre

3- Definir un protocol restauratiu de centre que estableixi un llenguatge comú, uns procediments compartits i uns criteris d'actuació coherents davant dels conflictes per a tots els agents educatius del centre.

4- Crear una estructura de coordinació pedagògica específica per a la convivència restaurativa que garanteixi la continuïtat i la coherència de les pràctiques entre etapes, cicles i espais.

En relació amb la progressió per etapes

5- Dissenyar i implementar pràctiques restauratives adaptades a les característiques evolutives de cada etapa i cicle, garantint una progressió coherent des d'I3 fins a 6è de Primària que respecti el desenvolupament emocional, cognitiu i moral de l'alumnat.

6- Introduir progressivament eines restauratives de complexitat creixent, passant dels cercles proactius bàsics en els primers cursos fins a la mediació entre iguals i els protocols de resolució formal en els cursos superiors.

En relació amb la implicació de les famílies

7- Implicar les famílies en la cultura restaurativa del centre a través d'espais de formació, informació i participació que afavoreixin la coherència entre l'entorn escolar i el familiar, especialment en les etapes d'Infantil i Cicle Inicial.

En relació amb l'avaluació

8- Definir un sistema d'avaluació específic de la convivència restaurativa, amb indicadors concrets i instruments de recollida d'informació que permetin mesurar l'impacte de la proposta, identificar àrees de millora i prendre decisions pedagògiques fonamentades al llarg dels quatre cursos.

5.4. Descripció de la proposta

La proposta d'intervenció s'estructura en quatre fases corresponents a quatre cursos escolars consecutius. Cada fase té una orientació específica que respon a les necessitats detectades i construeix sobre les bases assolides en la fase anterior seguint una

progressió lògica que va de la sensibilització i la formació fins a la consolidació d'una cultura restaurativa plenament integrada en la vida del centre. Totes les fases s'apliquen simultàniament a totes les etapes del centre, Educació Infantil i Educació Primària, amb les adaptacions evolutives corresponents a cada cicle.

CURS 1 - Fase de sensibilització i formació

Orientació general

El primer curs és la fase fonamental sobre la qual es construeix tota la proposta. Sense una formació sòlida del claustre i una comprensió compartida dels principis de l'ERG, cap de les eines que es desplegaran en els cursos posteriors pot arrelar de manera autèntica. L'objectiu d'aquest curs no és que el centre implementi pràctiques restauratives de manera perfecta, sinó que construeixi les bases relacions, conceptuals i organitzatives necessàries per fer-ho (Torrego, 2006).

Accions amb el claustre i el personal no docent

Al llarg del primer trimestre, es durà a terme una formació inicial del claustre en els fonaments teòrics i pràctics de l'ERG, amb una durada mínima de 20 hores distribuïdes en sessions de treball al llarg del curs. Aquesta formació ha d'incloure els principis fonamentals de l'ERG, la diferència entre el model punitiu i el restauratiu, les preguntes restauratives bàsiques, la gestió emocional del docent davant del conflicte i una introducció als cercles de diàleg. Es recomana que aquesta formació sigui facilitada per un professional extern especialitzat en pràctiques restauratives, que pugui acompanyar el claustre no només en la teoria sinó també en la pràctica reflexiva.

El personal no docent, monitors de menjador, personal d'administració i serveis, rebran una formació específica i adaptada al seu rol, d'una durada mínima de 6 hores, centrada en el llenguatge restauratiu bàsic i en com gestionar els conflictes que sorgeixen en els espais no lectius de manera coherent amb la cultura del centre.

Al final de cada trimestre s'establiran espais de reflexió pedagògica compartida del claustre d'una hora de durada, on es compartiran experiències, dificultats i aprenentatges sobre la implementació de les primeres pràctiques restauratives.

Accions a l'aula

Durant el primer curs s'introduirà a totes les aules, des d'I3 fins a 6è, el cercle proactiu setmanal, adaptat a cada etapa. A Educació Infantil, aquest cercle pren la forma d'una assemblea emocional diària de 15 minuts, ja prevista en el PEC, que s'estructura de manera explícitament restaurativa: disposició en cercle, torn de paraula amb objecte, pregunta guiada i tancament amb un gest de connexió grupal. A les aules de primària, s'introduirà un cercle setmanal de 30 minuts en què l'alumnat respon a preguntes proactives com: Què ha anat bé aquesta setmana?, qui t'ha ajudat?, o què vols aportar al grup la setmana que ve?

Durant les pràctiques en centres que implementen l'ERG, es va poder observar com aquests cercles proactius, quan es realitzen amb regularitat i intenció pedagògica clara, generen de manera progressiva un clima d'aula on l'alumnat se sent escoltat i valorat, la qual cosa redueix notablement la freqüència i la intensitat dels conflictes.

Accions amb les famílies

Al primer trimestre es durà a terme una sessió informativa per a les famílies, una per etapa: Infantil i Primària, on es presentarà l'ERG, els seus principis i les pràctiques que s'introduiran al centre al llarg del curs. L'objectiu no és formar les famílies en profunditat en aquesta fase, sinó generar comprensió i confiança en el model que el centre adopta.

Revisió del Projecte de Convivència

Al llarg del primer curs, l'equip directiu i el claustre revisaran el Projecte de Convivència del centre per incorporar els principis de l'ERG de manera explícita, definir el protocol restauratiu bàsic i establir els criteris d'actuació compartits davant dels conflictes. Aquesta revisió es farà de manera participativa, implicant el Consell Escolar i, en la mesura possible, les famílies.

CURS 2 - Fase d'implementació bàsica

Orientació general

El segon curs és la fase en la qual les pràctiques restauratives comencen a desplegar-se de manera més visible i sistemàtica a tot el centre. El claustre ja disposa d'una base formativa, els cercles proactius estan integrats en la rutina de totes les aules i el Projecte

de Convivència ha estat revisat. Ara cal fer el pas de les pràctiques proactives aïllades a un model restauratiu coherent que inclogui també la dimensió reactiva (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009).

Accions amb el claustre

S'establirà una formació continuada del claustre centrada específicament en les eines reactives: les converses restauratives individuals, els cercles reactius i l'elaboració d'acords de reparació. Aquesta formació tindrà un format més pràctic que la del primer curs, basant-se en l'anàlisi de casos reals sorgits al centre, la simulació de processos restauratius i la supervisió entre iguals.

Es consolidaran els espais de reflexió pedagògica trimestral del claustre, als quals s'afegirà una revisió específica dels indicadors de convivència del centre: nombre i tipus de conflictes, eines utilitzades, acords assolits i grau de compliment.

Accions a l'aula

A Educació Infantil s'introduirà el racó de la pau o racó de calma com a espai físic permanent a l'aula, on els infants puguin retirar-se quan necessiten regular-se emocionalment. Durant les pràctiques es va poder observar com aquests racons, quan estan ben dissenyats i integrats en la cultura de l'aula, contribueixen de manera significativa a l'autoregulació emocional dels infants des de molt petits, reduint les conductes disruptives i afavorint el retorn al grup des de la calma.

A Cicle Inicial de Primària s'introduirà la conversa restaurativa guiada com a eina per abordar conflictes lleus entre dos alumnes, amb el suport del docent i a partir de les preguntes restauratives treballades durant el primer curs.

A Cicle Mitjà i Superior s'introduiran els primers cercles reactius per abordar conflictes que afecten el grup, seguint l'estructura definida en el protocol restauratiu de centre.

Es crearà a totes les aules un termòmetre emocional o eina equivalent que permeti a l'alumnat identificar i comunicar el seu estat emocional a l'inici de la jornada, facilitant la detecció precoç de necessitats i la intervenció preventiva del docent.

Accions amb les famílies

Es durà a terme un taller de formació per a famílies en educació emocional i comunicació assertiva, d'una durada de dues sessions, que connecti els principis de l'ERG amb estratègies concretes aplicables en l'entorn familiar. L'objectiu és que comencin a compartir el llenguatge restauratiu del centre i puguin reforçar-lo a casa.

CURS 3 - Fase d'aprofundiment

Orientació general

El tercer curs representa el moment d'aprofundiment i sofisticació de les pràctiques restauratives. El centre ja disposa d'una cultura proactiva consolidada, d'eines reactives bàsiques en funcionament i d'un protocol compartit. Ara és el moment d'introduir les eines més complexes i de donar a l'alumnat un protagonisme creixent en els processos restauratius (Hopkins, 2004).

Accions amb el claustre

La formació d'aquest curs se centrarà en la mediació escolar i en la formació de l'alumnat mediador. Alguns docents, especialment els tutors de Cicle Mitjà i Superior, rebran una formació específica en facilitació de processos de mediació formal que els permeti acompanyar l'alumnat mediador en la seva tasca.

S'establirà una comissió de convivència restaurativa formada per representants del claustre, l'equip directiu i les famílies, que es reunirà trimestralment per fer el seguiment de la proposat, analitzar els indicadors de convivència i proposta ajustos.

Accions a l'aula

A Cicle Mitjà i Superior s'implementarà el programa de mediació entre iguals, amb la formació d'un grup d'alumnes mediadors per curs. Aquesta formació, d'unes 8 sessions, inclourà les habilitats bàsiques de la mediació: escolta activa, reformulació, gestió emocional, preguntes restauratives i elaboració d'acords. Durant les pràctiques es va tenir l'oportunitat d'observar com l'alumnat mediador, quan rep una formació adequada i un acompanyament proper del docent, és capaç de facilitar processos de resolució de conflictes entre iguals amb una eficàcia notable i amb un impacte formatiu excepcional tant per als mediadors com per a les parts implicades.

A totes les etapes es consolidarà l'ús de les assemblees restauratives de grup com a espai de revisió periòdica de la convivència de l'aula, on l'alumnat pot plantejar propostes de millora, celebrar avenços i abordar situacions que afecten el benestar del grup.

Accions amb les famílies

Es durà a terme una jornada de comunitat restaurativa oberta a les famílies, al personal del centre i a l'entorn proper, on l'alumnat mediador presenta el programa als assistents i es comparteixen els aprenentatges del curs. Aquesta jornada, a més del seu valor formatiu, reforça el sentiment de pertinença i la identitat restaurativa del centre com a comunitat.

Primera avaluació global

Al final del tercer curs es durà a terme una avaluació global de la proposta, utilitzant els indicadors definits en el sistema d'avaluació (apartat 5.6), amb l'objectiu d'identificar els avenços assolits, les dificultats trobades i les línies de millora per al quart i darrer curs.

CURS 4 - Fase de consolidació i cultura de centre

Orientació general

El quart curs és la fase de consolidació, en la qual l'objectiu no és introduir noves eines sinó assegurar que les pràctiques restauratives han arrelat de manera profunda i duradora en la cultura del centre, més enllà de les persones concretes que les han impulsat. Un centre amb una cultura restaurativa consolidada és aquell on les pràctiques restauratives no depenen de la presència d'un determinat docent o equip directiu, sinó que formen part de la identitat col·lectiva del centre (Wachtel, 2013). La referència més clara d'aquest objectiu de consolidació la proporciona l'experiència viscuda durant les pràctiques. En el centre visitat, l'ERG havia arrelat fins al punt que l'alumnat havia interioritzat el model restauratiu com la seva manera natural de relacionar-se i de resoldre els desacords, sense necessitat de recordatoris ni d'intervencions constants per part del docent. Els infants gestionaven els conflictes quotidians de manera autònoma, amb una naturalitat que només és possible quan les pràctiques restauratives s'han viscut

de manera regular i consistent durant anys. Assolir aquest nivell de consolidació és l'objectiu últim del quart curs de la proposta i el criteri més fidel del seu èxit.

Accions amb el claustre

La formació d'aquest curs tindrà un format de comunitat d'aprenentatge professional, on el claustre revisa col·lectivament les pràctiques del centre, identifica les fortaleces i les àrees de millora i decideix les línies de desenvolupament futures. Es farà una revisió i actualització del protocol restauratiu de centre, incorporant els aprenentatges dels tres cursos anteriors.

Es planificarà un pla de formació per a les incorporacions futures al claustre, que garanteixi que els nous docents que s'incorporin al centre rebin una formació inicial en ERG i siguin acompanyats per docents amb experiència en les pràctiques restauratives del centre.

Accions a l'aula

A totes les etapes es consolidaran i enriquiran les pràctiques ja implementades. A Cicle Superior de Primària s'introduirà la figura de delegat o delegada de convivència, un alumne o alumna de cada curs que actua com a referent restauratiu del grup, facilita els cercles proactius setmanals i és el primer punt de contacte per als conflictes lleus entre iguals.

A Educació Infantil s'avaluarà la progressió de l'alumnat en les competències emocionals i relacionals bàsiques, verificant que els infants que passen a Cicle Inicial de Primària disposen d'un vocabulari emocional suficient, d'habilitats bàsiques d'escolta i d'una comprensió inicial del concepte de reparació.

Accions amb les famílies

Es durà a terme una avaluació participativa amb les famílies, a través d'enquestes i d'un espai de diàleg obert, per recollir la seva percepció sobre l'evolució de la convivència del centre i el seu grau d'implicació en la cultura restaurativa.

Avaluació global i revisió del Projecte de Convivència

Al final del quart curs es durà a terme l'avaluació global i final de la proposta, que inclourà una revisió completa del Projecte de Convivència per incorporar tots els aprenentatges dels quatre cursos i definir les línies de continuïtat per als anys vinents. Aquesta revisió serà el punt de partida d'un nou cicle de millora contínua, en coherència amb la filosofia d'autoavaluació que el PEC de l'Escola Bosc de Ribera ja recull en el seu apartat 9.

5.5. Recursos necessaris

La implementació de la present proposta d'intervenció requereix la mobilització de tres tipus de recursos: humans, materials i organitzatius. La seva identificació prèvia és fonamental per garantir la viabilitat de la proposta i per facilitar la planificació del centre el llarg dels quatre cursos.

Recursos humans

El recurs humà més determinant per a l'èxit de la proposta és el mateix claustre de l'Escola Bosc de Ribera. La implicació activa de tots els docents, des del primer curs, és una condició indispensable per a la coherència i la sostenibilitat de la cultura restaurativa que es vol construir. En aquest sentit, el lideratge de l'equip directiu és fonamental: sense el suport explícit i actiu de la direcció, la proposta difícilment pot arrelar de manera sòlida i duradora (Torrego, 2006).

Al llarg del primer curs, es recomana la contractació d'un professional extern especialitzat en pràctiques restauratives per facilitar la formació inicial del claustre. Idealment, aquest professional hauria de tenir experiència en formació de docents en contextos educatius similars i conèixer el marc normatiu català en matèria de convivència. A partir del segon curs, la formació continuada pot ser assumida progressivament pels mateixos docents amb més experiència en ERG, reduint la dependència de la formació externa.

A partir del tercer curs, la proposta preveu la figura del docent referent de convivència restaurativa, un membre del claustre amb formació específica en mediació escolar que assumeix el rol de coordinador intern de les pràctiques restauratives del centre, actua

com a referent per als companys i facilita els processos de mediació més complexos. Aquest rol pot ser assumit per un docent que ja exerceixi funcions de coordinació pedagògica, sense necessitat de crear una nova figura professional.

El personal no docent, monitors de menjador, personal d'administració i serveis, és també un recurs humà clau, especialment per garantir la coherència restaurativa en els espais no lectius. La seva formació, prevista al primer curs, no requereix una inversió de temps elevada, però sí una planificació específica per part de l'equip directiu.

Finalment, a partir del tercer curs, l'alumnat mediador es converteix en un recurs humà de gran valor. La formació d'un grup d'alumnes mediadors per cicle no requereix recursos externs addicionals si el docent referent de convivència ha rebut la formació adequada per facilitar-la.

Recursos materials

Els recursos materials necessaris per a la proposta són relativament senzills i de baix cost, la qual cosa fa que la proposta sigui viable fins i tot en un centre de nova creació amb recursos limitats.

A l'aula, cada docent necessitarà disposar d'un objecte de paraula per als cercles de diàleg, qualsevol objecte significatiu per al grup, d'un termòmetre o semàfor emocional visible a l'aula, i, a Educació Infantil, d'un racó de calma adequadament equipat amb materials sensorials i de regulació emocional. Aquests recursos poden ser elaborats pels mateixos docents o per l'alumnat, cosa que reforça el seu valor pedagògic.

En l'àmbit de centre, es recomana disposar d'un espai específic per a les converses restauratives i les mediacions formals, separat de l'aula ordinària, que ofereixi privacitat i tranquil·litat. En un centre de planta baixa com l'Escola Bosc de Ribera, aquest espai pot ser qualsevol sala petita o zona tranquil·la, sense necessitat d'una infraestructura específica.

En l'àmbit documental, el centre necessitarà elaborar i tenir disponibles els materials de suport següents: el protocol restauratiu de centre, les graelles d'avaluació de les intervencions restauratives, els fulls d'acords de reparació, la guia de preguntes restauratives per al docent i els materials de formació per a les famílies. Tots aquests

documents poden ser elaborats internament pel claustre al llarg del primer i segon curs, amb el suport del professional extern i a partir dels models inclosos en els annexos d'aquest treball.

Recursos organitzatius

Els recursos organitzatius fan referència al temps i als espais de coordinació que la proposta requereix dins del centre. En un centre d'una sola línia com l'Escola Bosc de Ribera, la coordinació és alhora més àgil i més fràgil: amb un claustre reduït, qualsevol canvi en la composició del professorat pot tenir un impacte significatiu sobre la coherència de les pràctiques restauratives.

La proposta requereix la previsió de tres tipus d'espais organitzatius. En primer lloc, les sessions de formació del primer curs, un mínim de 20 hores per al claustre i 6 hores per al personal no docent, que han de ser planificades dins del calendari escolar, idealment en dies de formació de claustre o en sessions vespertines. En segon lloc, les reunions trimestrals de reflexió pedagògica sobre la convivència restaurativa d'una hora de durada, que han d'incorporar-se a l'agenda regular de coordinació del claustre. En tercer lloc, les reunions de la comissió de convivència restaurativa a partir del tercer curs, de caràcter trimestral, que requereixen la participació de representants del claustre, l'equip directiu i les famílies.

Cal assenyalar que la majoria d'aquests recursos organitzatius no requereixen una inversió econòmica addicional significativa, sinó fonamentalment una voluntat de planificació i prioritització per part de l'equip directiu. La proposta és, per tant, econòmicament viable i adaptable a les condicions reals d'un centre públic d'una sola línia com l'Escola Bosc de Ribera.

5.6. Avaluació de la proposta

L'avaluació de la present proposta d'intervenció es concep com un procés continu, participatiu i orientat a la millora, coherent amb la filosofia avaluadora que el PEC de l'Escola Bosc de Ribera ja recull en el seu apartat 9. No es tracta d'una avaluació puntual al final dels quatre cursos, sinó d'un sistema de seguiment que acompanya tota

la proposta i permet prendre decisions pedagògiques fonamentades al llarg del procés (Wachtel, 2013).

Dimensions i indicadors d'avaluació

L'avaluació de la proposta s'organitza al voltant de quatre dimensions interconnectades, cadascuna amb els seus indicadors específics:

La primera dimensió és la del clima i la convivència del centre. Els indicadors d'aquesta dimensió inclouen el nombre i la tipologia de conflictes registrats al centre per trimestre, el grau de resolució efectiva dels conflictes mitjançant eines restauratives la reducció progressiva de les sancions i mesures disciplinàries punitives, i la percepció de seguretat emocional de l'alumnat recollida mitjançant enquestes o assemblees de valoració.

La segona dimensió és la del desenvolupament de competències restauratives de l'alumnat. Els indicadors inclouen la capacitat de l'alumnat per identificar i expressar emocions en els cercles de diàleg, el grau d'autonomia en la gestió dels conflictes entre iguals, la qualitat de la participació en els processos de mediació i la capacitat d'elaborar acords de reparació concrets i realistes.

La tercera dimensió és la d'implementació docent. Els indicadors inclouen el grau de coherència en l'aplicació del protocol restauratiu per part de tots els docents i el personal no docent, la regularitat i la qualitat dels cercles proactius a totes les aules, la utilització de les preguntes restauratives en les intervencions davant dels conflictes i el grau de satisfacció del claustre amb les eines i el suport rebut.

La quarta dimensió és la de la implicació de les famílies. Els indicadors inclouen el grau de participació de les famílies en les sessions formatives i informatives, la coherència percebuda entre les pràctiques restauratives de l'escola i les estratègies relacionals en l'entorn familiar, i el grau de satisfacció de les famílies amb la gestió de la convivència del centre.

Instruments de recollida d'informació

Per recollir la informació necessària per avaluar cadascuna de les dimensions descrites, la proposta preveu l'ús dels instruments següents:

El registre d'intervencions restauratives és un document de seguiment intern que cada docent emplena quan duu a terme una intervenció restaurativa, conversa individual, cercle reactiu, mediació o acord de reparació, recollint el tipus d'intervenció, les parts implicades, el resultat i el grau de compliment dels acords. La graella d'avaluació d'intervencions restauratives inclosa en els annexos d'aquest treball (Figura 5) pot servir com a base per a aquest instrument.

L'enquesta de clima d'aula és un instrument de resposta breu, entre 5 i 8 preguntes adaptades a l'edat, que es passa a l'alumnat de Primària al final de cada trimestre, amb l'objectiu de recollir la seva percepció sobre el clima relacional de l'aula, el sentiment de seguretat i la qualitat dels processos de resolució de conflictes.

Les actes de les reunions trimestrals de reflexió pedagògica del claustre constitueixen un instrument de recollida qualitativa d'informació sobre les dificultats trobades, els avenços percebuts i les decisions de millora adoptades. Aquestes actes han de quedar registrades i han d'estar disponibles per a la revisió en l'avaluació global de cada curs.

L'enquesta de satisfacció de les famílies, de caràcter anual, recull la percepció de les famílies sobre la convivència del centre, la gestió dels conflictes i el seu grau d'implicació en la cultura restaurativa. Es recomana que sigui breu, anònima i complementada amb un espai obert de comentaris.

Finalment, l'observació sistemàtica del docent referent de convivència, a través de visites a les aules i dels espais comuns, permet recollir informació qualitativa sobre la qualitat i la regularitat de les pràctiques restauratives en el dia a dia del centre.

Moments i responsables de l'avaluació

L'avaluació de la proposta s'organitza en tres moments clau al llarg de cada curs. Al final de cada trimestre, el claustre es reuneix per analitzar els registres d'intervencions i els indicadors de convivència dels trimestres, identificar dificultats i prendre decisions d'ajust. Al final de cada curs, es duu a terme una avaluació global que inclou l'anàlisi de les enquestes de clima d'aula i de satisfacció de les famílies, la revisió dels objectius assolits i la planificació del curs següent. Al final del quart curs, es duu a terme l'avaluació global i final de la proposta, que inclou una revisió completa de tots els

indicadors al llarg dels quatre cursos i la redacció d'un informe de conclusions que orienta la continuïtat de l'ERG en el centre.

La responsabilitat de coordinar el procés d'avaluació recau en el docent referent de convivència restaurativa, amb el suport de l'equip directiu i la participació de tot el claustre. En la mesura del possible es promourà la participació de l'alumnat i de les famílies en els processos d'avaluació, en coherència amb els principis restauratius de participació i veu de totes les parts que fonamenten la proposta.

5.7. Validació de la proposta: aportacions d'una formadora especialitzada en ERG

Amb l'objectiu de contrastar i enriquir la present proposta d'intervenció amb la perspectiva d'una professional en actiu, es va dur a terme una entrevista semiestructurada a una mestra i formadora especialitzada en Enfocament Restauratiu Global amb experiència en la formació de claustres i equips directius en centres educatius de Catalunya (vegeu Annex 8). Les seves aportacions permeten validar alguns dels plantejaments centrals de la proposta i, alhora, matisar-ne aspectes que la literatura teòrica no sempre recull amb la mateixa precisió.

Sobre la necessitat de formació i acompanyament

Un dels eixos centrals de la proposta és la formació inicial i continuada del claustre com a condició indispensable per a la implementació de l'ERG. La formadora confirma aquesta necessitat des de la seva experiència directa, assenyalant que la seva tasca no es limita a transmetre continguts teòrics sinó que implica un acompanyament en el procés de canvi cultural i relacional del centre. Aquesta dimensió d'acompanyament, que va més enllà de la formació puntual, reforça la decisió de la proposta d'estendre el procés al llarg de quatre cursos en comptes de concentrar-lo en una única fase formativa inicial.

Sobre els obstacles i les resistències

La formadora identifica com a principal obstacle inicial la percepció, per part d'alguns docents, que l'ERG implica una manca de disciplina i que l'alumnat pot actuar sense conseqüències. Significativament, reconeix haver experimentat ella mateixa aquesta

sensació quan el seu centre va iniciar el canvi cap a l'ERG. Aquesta honesta aportació és rellevant per a la proposta en dos sentits: d'una banda, confirma la importància de dedicar el primer curs a la sensibilització i la formació, creant un espai segur on els docents puguin expressar les seves resistències i dubtes; de l'altra, demostra que aquestes resistències inicials no impedeixen el canvi si s'acompanyen adequadament i amb paciència.

Sobre la temporització

La formadora proposa una temporització mínima d'un curs per sistematitzar les dinàmiques de cercle, i de dos cursos per assolir la seguretat necessària per abordar els conflictes amb eines com el model 5-5-5 i la conversa restaurativa. Aquesta estimació és coherent amb la progressió de quatre cursos plantejada en la proposta, que situa la introducció de les eines reactives al segon curs i la consolidació plena al quart. Cal destacar, però, que la formadora parla d'un mínim de dos cursos per als docents formats; la proposta d'aquest treball, en tractar-se d'una transformació cultural de tot el centre, preveu un itinerari més llarg i progressiu, la qual cosa resulta, encara, més prudent i realista.

Sobre les diferències entre etapes

Les aportacions de la formadora sobre les diferències entre Infantil i Primària coincideixen plenament amb la fonamentació psicològica i evolutiva desenvolupada en els subapartats 3.1.1 i 3.2.1. A Infantil, el treball se centra en la identificació emocional i en formats de cercle senzills, cercle de paraula i temps de cercles, mentre que a Primària s'amplia progressivament el vocabulari emocional i s'introdueixen dinàmiques més complexes com el cercle de Rulan i les converses restauratives. Aquesta progressió per etapes valida les decisions metodològiques de la proposta d'intervenció i reforça la importància d'adaptar les eines restauratives al moment evolutiu de l'alumnat.

Sobre les famílies

La formadora subratlla que les famílies sovint demanen el càstig com a primera resposta davant dels conflictes, i que cal fer un treball intens de conscienciació i implicació. La seva proposta de fer les reunions de famílies en format de cercle i convidar-les a participar en les converses restauratives quan escaigui és una aportació pràctica de gran

valor que la proposta d'intervenció incorpora en les seves accions del segon i tercer curs, i que enriqueix la dimensió comunitària de l'ERG en el subapartat 3.4.

Sobre les limitacions del model

Finalment, la formadora identifica el temps com la principal limitació real de l'ERG en el context educatiu actual: la disponibilitat per atendre cada infant de manera individualitzada, per facilitar converses restauratives o per reunir les parts implicades en un conflicte requereix un temps que no sempre és fàcil de trobar dins de la jornada escolar. Aquesta limitació, ja recollida en el subapartat 7.2 d'aquest treball, pren encara més rellevància quan prové d'una professional que la viu en primera persona, i confirma la necessitat de preveure recursos organitzatius específics, com els que es descriuen en el subapartat 5.5, per garantir que el temps necessari per a les pràctiques restauratives estigui protegit dins de l'estructura del centre.

En conjunt, les aportacions de la formadora no només validen els fonaments i la progressió de la proposta d'intervenció, sinó que l'enriqueixen amb matisos pràctics que cap obra teòrica pot proporcionar: la resistència inicial que es transforma en convicció, la paciència que requereix el canvi cultural, i la satisfacció profunda de veure com les relacions entre les persones milloren quan el vincle i la pertinença al grup es treballen des de petit.

6. Conclusions

Aquest darrer apartat tanca el recorregut del treball recollint les reflexions finals que emergeixen de tot el procés d'elaboració. Les conclusions s'organitzen en quatre subapartats que responen, respectivament, als objectius plantejats a la introducció, als beneficis de l'ERG en l'àmbit educatiu, a una reflexió personal sobre el procés viscut i a les limitacions i línies futures que obre aquest treball.

Cal recordar que la present proposta té un caràcter teòric i prospectiu: no ha estat aplicada en un centre real i, per tant, les conclusions no es deriven de resultats empírics sinó de la síntesi entre la fonamentació teòrica desenvolupada al llarg del treball, l'evidència disponible en la literatura científica i l'experiència pràctica viscuda en centres que implementen l'ERG de manera consolidada. Aquesta circumstància, lluny de restar valor al treball, en reforça la dimensió analítica i reflexiva, que és precisament la que caracteritza un TFG de proposta d'intervenció.

6.1. Resposta als objectius plantejats

El present subapartat revisa cadascun dels vuit objectius específics plantejats a la introducció del treball (apartat 1.2) i valora el grau en què han estat assolits al llarg del procés d'elaboració.

El primer objectiu, definir i contextualitzar l'Enfocament Restauratiu Global, els seus orígens, principis fonamentals i marc normatiu vigent, ha estat assolit de manera àmplia i detallada. El marc teòric (apartat 2) ha ofert una caracterització completa de l'ERG des de les seves arrels en la justícia restaurativa dels anys setanta fins a la seva aplicació educativa actual, passant pels seus sis principis fonamentals i el marc normatiu estatal i autonòmic que en legitima la implementació. Les taules incloses en els annexos (Figures 1 i 2) sintetitzen visualment els elements clau d'aquest primer objectiu.

El segon objectiu, contrastar el model restauratiu amb el model punitiu tradicional, ha estat abordat en el subapartat 2.4, on s'han identificat set eixos de diferenciació entre tots dos models que mostren de manera clara i argumentada per què l'ERG representa una alternativa pedagògica superior al model punitiu en la gestió de la convivència

escolar. La taula comparativa de l'annex (Figura 1) constitueix un recurs de síntesi molt útil per a la comprensió d'aquest contrast.

El tercer objectiu, explorar l'aplicació de l'ERG a les etapes d'Educació Infantil i Primària tenint en compte les bases psicològiques i evolutives de l'alumnat, ha estat desenvolupat en profunditat en els subapartats 3.1 i 3.2, on s'han articulat les aportacions de Piaget, Vygotsky, Erikson, Kohlberg i Goleman per fonamentar les decisions pedagògiques de la proposta d'intervenció. Aquesta fonamentació psicològica és una de les contribucions més rellevants del treball, ja que garanteix que les pràctiques restauratives proposades siguin adequades al moment evolutiu de l'alumnat.

El quart objectiu, analitzar el rol del docent, l'alumnat i la comunitat educativa en la implementació de pràctiques restauratives, ha estat abordat en els subapartats 3.3 i 3.4, que han descrit el canvi de rol que l'ERG exigeix al docent, de jutge a facilitador, i les competències específiques que aquest canvi requereix, així com el paper progressivament més actiu que l'alumnat i les famílies han d'assumir en una cultura restaurativa consolidada. La taula de competències del docent restauratiu (Figura 3) sintetitza visualment les aportacions d'aquest objectiu.

El cinquè objectiu, identificar i descriure les principals estratègies i eines restauratives aplicables a l'aula i al centre, ha estat assolit de manera exhaustiva en l'apartat 4, que ha descrit amb detall els cercles de diàleg, la mediació escolar, la gestió emocional i la comunicació assertiva, el clima d'aula i la resolució de conflictes mitjançant pràctiques restauratives. Les figures 4 i 5 dels annexos, que recullen la guia de preguntes restauratives i la graella d'avaluació d'intervencions, constitueixen eines pràctiques directament aplicables per qualsevol docent que vulgui iniciar-se en les pràctiques restauratives.

El sisè objectiu, dissenyar una proposta d'intervenció concreta i contextualitzada basada en l'ERG, és el que vertebra la part pràctica del treball (apartat 5) i ha estat assolit de manera detallada i coherent. La proposta d'intervenció de quatre cursos per a l'Escola Bosc de Ribera respon a una diagnosi rigorosa de les necessitats detectades en el PEC del TFG I, s'estructura a partir d'objectius clars i mesurables, descriu les accions específiques de cada fase i preveu un sistema d'avaluació amb dimensions, indicadors i

instruments concrets. La taula de temporització (Figura 6) ofereix una visió global i sintètica de tot l'itinerari proposat.

El setè objectiu, reflexionar sobre les possibilitats i limitacions de l'ERG en la realitat educativa actual a partir de l'experiència pràctica, ha estat abordat de manera transversal al llarg de tot el treball, incorporant referències a l'experiència observada durant les pràctiques en centres que implementen l'ERG de manera consolidada. Les limitacions de la proposta s'analitzen de manera explícita en el subapartat 7.4.

En conjunt, es considera que els set objectius específics han estat assolits de manera satisfactòria, i que el treball compleix l'objectiu general de contribuir a l'aprofundiment i la millora de l'Enfocament Restauratiu Global en el context de l'Escola Bosc de Ribera, aportant un marc teòric sòlid, una proposta pràctica viable i una reflexió crítica i honesta sobre el seu abast i les seves limitacions.

6.2. L'ERG en l'àmbit educatiu: beneficis i limitacions del model restauratiu

Al llarg d'aquest treball s'ha pogut constatar que l'Enfocament Restauratiu Global no és simplement una eina de gestió de conflictes, sinó una manera de concebre l'escola que té implicacions profundes i de gran abast sobre el benestar, l'aprenentatge i el desenvolupament integral de tota la comunitat educativa. En aquest subapartat es recullen els principals beneficis que la literatura científica i l'experiència pràctica atribueixen a la implementació de l'ERG en centres d'educació obligatòria.

Beneficis per a l'alumnat

El benefici més directament observable de l'ERG és la millora del clima d'aula i de centre. Centres que han implementat pràctiques restauratives de manera sistemàtica mostren una reducció significativa dels conflictes greus, una disminució de les expulsions i sancions i un increment del sentiment de seguretat i pertinença de l'alumnat (Hopkins, 2004). Aquests resultats no s'expliquen únicament per la resolució més eficaç dels conflictes quan apareixen, sinó sobretot per l'efecte preventiu dels cercles proactius i de la cultura relacional que l'ERG genera de manera quotidiana.

Un segon benefici fonamental és el desenvolupament de competències emocionals i socials. L'alumnat que participa en pràctiques restauratives de manera regular desenvolupa habilitats d'escolta activa, empatia, comunicació assertiva i regulació emocional que transcendeixen l'àmbit escolar i contribueixen al seu desenvolupament com a persona i com a ciutadà (Bisquerra, 2003; Goleman, 1995). D'aquesta manera, l'ERG no és un programa afegit al currículum, sinó una experiència formativa transversal que enriqueix totes les dimensions del desenvolupament de l'alumnat.

Un tercer benefici és la promoció de la inclusió i l'equitat. L'ERG garanteix que tots els membres de la comunitat educativa, independentment de les seves capacitats, orígens o circumstàncies personals, tinguin veu i participació en els processos de resolució. En contraposició al model punitiu, que tendeix a excloure precisament l'alumnat més vulnerable, l'ERG treballa activament per mantenir tothom dins de la comunitat i reforçar el seu sentiment de pertinença (Ainscow, 2001; Uruñuela, 2016).

Beneficis per al professorat

L'ERG té també un impacte positiu significatiu sobre el benestar i la satisfacció professional del docent. Un docent que disposa d'eines restauratives eficaces per gestionar els conflictes experimenta menys estrès i desgast emocional davant de les situacions difícils, i construeix relacions amb l'alumnat basades en la confiança i el respecte mutu que fan la tasca docent més satisfactòria i significativa (Hopkins, 2004). A més, el treball col·laboratiu que l'ERG promou entre el claustre, a través dels espais de reflexió compartida i la coordinació pedagògica, contribueix a enfortir la cohesió de l'equip docent i a crear una cultura professional més rica i sostinguda.

Beneficis per a les famílies i la comunitat

L'ERG afavoreix una relació escola-família més oberta, transparent i corresponsable. Quan les famílies comprenen i comparteixen els principis restauratius del centre, es produeix una coherència entre els entorns escolar i familiar que multiplica l'impacte de les pràctiques restauratives sobre el benestar de l'alumnat (Costello, Wachtel i Wachtel, 2009). A més, la cultura restaurativa que el centre construeix té un efecte irradiador sobre la comunitat educativa en conjunt: alumnes que han interioritzat els valors de la

responsabilitat, la reparació i el diàleg els apliquen també en els seus entorns familiars i socials, contribuint a una comunitat més cohesionada i respectuosa.

Beneficis específics per a l'Escola Bosc de Ribera

En el context concret de l'Escola Bosc de Ribera, la implementació de l'ERG té un valor afegit especial. L'escola es defineix per una filosofia educativa centrada en el benestar emocional, la connexió amb la natura i la convivència positiva. L'ERG no és, per tant, un element extern que s'afegeix a aquest projecte, sinó la seva expressió més coherent i concreta en l'àmbit de les relacions i la gestió dels conflictes. Un centre que aposta per aprendre en contacte amb la natura, per la responsabilitat ecològica i per la cura de l'entorn, és també un centre que entén les relacions humanes com alguna cosa que cal cuidar, restaurar quan cal i enfortir de manera contínua. En aquest sentit, l'ERG i la filosofia de l'Escola Bosc de Ribera no només són compatibles: es necessiten i es reforcen mútuament.

Limitacions del model restauratiu

Tot i els nombrosos beneficis descrits, una mirada honesta i crítica sobre l'ERG exigeix reconèixer també les seves limitacions com a model, que van més enllà de les dificultats d'implementació i afecten la seva naturalesa.

La primera limitació és que l'ERG no és adequat per a tots els tipus de conflictes. Situacions que impliquen violència física reiterada, assetjament escolar o conductes que posen en risc la seguretat d'algun membre de la comunitat requereixen una intervenció institucional directa que les pràctiques restauratives no poden substituir. En aquests casos, l'ERG pot tenir un paper complementari en la fase de reparació, però no pot ser l'única resposta del centre (Hopkins, 2004).

Una segona limitació és la seva dependència de les persones. A diferència d'un model punitiu, que pot aplicar-se de manera mecànica a partir d'un reglament, l'ERG exigeix docents formats, compromesos i emocionalment disponibles. Quan un claustre canvia de manera significativa o quan la direcció que ha impulsat el projecte deixa el centre, la cultura restaurativa construïda pot deteriorar-se ràpidament si no s'han generat estructures i protocols suficientment sòlids per sostenir-la més enllà de les persones (Torrego, 2006).

Una tercera limitació fa referència a la percepció social del model. En alguns contextos familiars i socials, l'ERG pot ser percebut com un model excessivament permissiu o poc eficaç, especialment per part de famílies que associen la justícia amb el càstig i la sanció. Aquesta resistència cultural no és menor: si les famílies no comprenen ni comparteixen els principis restauratius del centre, la coherència entre l'entorn escolar i el familiar es trenca i l'efectivitat de les pràctiques restauratives es veu notablement reduïda (Uruñuela, 2016).

Finalment, cal reconèixer que l'ERG requereix temps i condicions favorables que no sempre estan garantides en la realitat dels centres educatius actuals. La pressió curricular, les ràtios elevades, la manca de temps per a la coordinació docent o la inestabilitat dels equips professionals són factors que dificulten de manera objectiva la implementació i consolidació d'una cultura restaurativa autèntica. Reconèixer aquestes limitacions no implica renunciar al model, sinó abordar-lo amb realisme i amb la voluntat de crear les condicions necessàries per fer-lo possible.

6.3. Reflexió personal

L'elaboració d'aquest Treball de Fi de Grau ha estat, en molts sentits, molt més que un exercici acadèmic. Ha representat l'oportunitat de donar forma i coherència a un interès que ha anat creixent al llarg de tota la formació universitària i que ha trobat en les pràctiques d'aquest curs la seva expressió més concreta i significativa.

L'interès per l'Enfocament Restauratiu Global no va néixer d'una lectura ni d'una assignatura concreta, sinó de l'observació directa de com es viu la convivència en els centres educatius. Al llarg de les pràctiques dels cursos anteriors, es va poder constatar de primera mà com el model punitiu tradicional generava, en molts casos, més conflicte del que resolía: alumnes que se sentien injustament tractats, docents desbordats per situacions que es repetien cíclicament i relacions deteriorades que ningú semblava saber com reparar. Aquesta experiència va despertar la pregunta que ha estat al centre d'aquest treball: hi ha una altra manera de gestionar els conflictes a l'escola que vagi a les arrels del problema en comptes de limitar-se a sancionar-ne les conseqüències?

La resposta, com s'ha pogut veure al llarg d'aquest treball, és que sí. Però la constatació més poderosa no ha arribat a través de la bibliografia, per sòlida i reveladora que hagi estat, sinó a través de l'experiència viscuda durant les dues estades de pràctiques d'aquest curs en centre de Tortosa que implementen l'ERG de manera consolidada. Observar un cercle de diàleg real, veure com un infant de sis anys és capaç de dir "quan m'has empès, m'he sentit trist i m'agradaria que em demanessis perdó", o presenciar com un conflicte que en un altre context hauria acabat en expulsió es transforma en un acord de reparació viscut per totes les parts com a just i significatiu, és una experiència que cap lectura pot substituir.

Aquestes observacions han reforçat també una convicció personal que travessa tot el treball: la cultura restaurativa no és un programa que s'aplica, sinó una manera de ser i d'estar en la comunitat educativa que exigeix un canvi profund en la manera docent concep la seva autoritat, gestiona les seves emocions i es relaciona amb alumnat. Aquest canvi no és fàcil ni immediat, però és possible, i els centres que l'han aconseguit demostren que val la pena.

L'elaboració de la proposta d'intervenció per a l'Escola Bosc de Ribera ha estat, d'aquesta manera, un exercici de síntesi entre la teoria i la pràctica que ha permès integrar els aprenentatges de tot el grau en un projecte coherent i amb sentit. Connectar els fonaments pedagògics concretes, o articular el marc normatiu vigent amb una proposta d'intervenció real i viable, ha estat un dels reptes més exigents i alhora més satisfactoris del procés.

Cal reconèixer també que aquest procés ha transformat la manera de concebre la pràctica docent futura. Abans d'iniciar aquest treball, l'enfocament restauratiu era una idea atractiva, però difusa; ara és un marc de referència concret, amb eines, principis i fonaments clars que es poden posar en pràctica des del primer dia a l'aula. Potser el canvi més profund, però no és de coneixement sinó d'actitud: entendre que davant d'un conflicte la primera pregunta no ha de ser "qui ha fet mal i quin càstig li correspon?" sinó "qui s'ha vist afectat i com podem reparar-ho junts?" és un gir que, un cop fet, resulta difícil de desfer. I és precisament aquest gir el que aquest treball ha intentat transmetre. Potser la frase que millor resumeix aquest aprenentatge és la d'una formadora especialitzada en ERG amb qui es va tenir l'oportunitat de parlar: "em va

costar molt veure que un infant no és dolent per si mateix, sinó que pot fer alguna acció dolenta, però continua sent un infant i l'hem d'ajudar" (formadora especialitzada en ERG, comunicació personal, 20 de maig de 2026).

Finalment, cal reconèixer que aquest treball ha obert tantes preguntes com les que ha tancat. La principal: com es garanteix que una cultura restaurativa sobreviu als canvis de claustre, als canvis de direcció i als canvis de context que qualsevol centre educatiu inevitablement experimenta al llarg del temps? La resposta a aquesta pregunta depèn, probablement, de factors que van molt més enllà de qualsevol proposta d'intervenció: depèn de la voluntat política de les administracions educatives, de la formació inicial dels futurs docents i, en última instància, de la convicció col·lectiva que una escola més justa, més humana i més restaurativa és possible i necessària.

6.4. Limitacions de l'estudi i línies futures

Limitacions de l'estudi

Tota proposta d'intervenció, per sòlida que sigui la seva fonamentació teòrica, ha de reconèixer amb honestat les seves limitacions. Fer-ho no és una debilitat acadèmica, sinó una mostra de rigor i maduresa investigadora que permet situar correctament l'abast i la projecció del treball.

La primera i més evident limitació és el caràcter teòric i no aplicat de la proposta. Tot i que la fonamentació es recolza en una revisió bibliogràfica exhaustiva i en l'experiència pràctica de l'autor en centres que implementen l'ERG, no ha estat possible verificar empíricament els resultats esperats ni ajustar la proposta a partir de la retroalimentació real del centre. Una implementació futura hauria de preveure un seguiment sistemàtic que permeti contrastar les hipòtesis formulades al llarg del treball i generar evidència empírica pròpia.

La segona limitació és la natura fictícia del centre. L'Escola Bosc de Ribera és un centre educatiu dissenyat en el marc del TFG I i no existeix com a realitat escolar. Això implica que algunes de les condicions que es pressuposen en la proposta, la composició del claustre, el perfil de l'alumnat, la disponibilitat d'espais o el grau d'implicació de les

famílies, no han pogut ser verificades en la pràctica. Una aplicació de la proposta en un centre real requeriria una fase de diagnòsi més aprofundida i possiblement ajustos significatius en alguns dels seus elements.

La tercera limitació és la durada i la complexitat de la proposta. Un itinerari de quatre cursos és necessari per a una transformació cultural autèntica, però implica que els resultats no seran visibles a curt termini i que el compromís del centre ha de mantenir-se al llarg d'un període de temps considerable. En un context educatiu on els equips docents canvien amb certa freqüència i on les prioritats institucionals poden variar, mantenir la coherència i el compromís al llarg de quatre cursos és un repte organitzatiu de primera magnitud que la proposta reconeix, però no pot garantir per si sola.

La quarta limitació és l'absència d'un grup de control. En tractar-se d'una proposta de centre i no d'un estudi experimental, no és possible comparar els resultats esperables del centre amb els d'un centre similar que no hagi implementat l'ERG. Això dificulta atribuir amb certesa les millores observables a la proposta d'intervenció i no a altres factors contextuals, com ara canvis en la composició de l'alumnat, en l'equip docent o en el context sociofamiliar.

La cinquena limitació fa referència a la perspectiva de l'autor. Tot i que l'experiència pràctica en centres amb ERG ha enriquit notablement la proposta, aquesta experiència ha estat necessàriament parcial i subjectiva. Les observacions realitzades durant les pràctiques no constitueixen un estudi sistemàtic i poden estar condicionades per factors de context que no han estat identificats ni controlats. Una recerca futura més rigorosa hauria d'incorporar instruments d'observació sistemàtica, entrevistes a docents i alumnat i una anàlisi més aprofundida de les condicions que afavoreixen o dificulten la implementació de l'ERG en cada context específic.

Línies futures

Les limitacions identificades obren, alhora, un conjunt de línies de recerca i acció futures que podrien enriquir i aprofundir la proposta d'aquest treball.

La primera i més directa línia futura seria la implementació real de la proposta en un centre educatiu de característiques similars a les de l'escola Bosc de Ribera, amb un seguiment sistemàtic dels indicadors d'avaluació definits en el subapartat 5.6 i una

recollida d'evidència empírica que permeti contrastar els resultats esperats amb els obtinguts. Aquesta implementació podria constituir el punt de partida d'una recerca de màster o d'un projecte de recerca-acció en col·laboració amb un centre educatiu real.

Una segona línia futura, seria l'estudi comparatiu entre centres de característiques similars que hagin implementat l'ERG en diferent grau, amb l'Objectiu d'identificar els factors que afavoreixen o dificulten la seva implementació i els resultats observables en cadascuna de les dimensions d'avaluació definides.

Una tercera línia futura, especialment rellevant des de la perspectiva de la formació inicial de mestres, seria la incorporació de l'ERG als plans d'estudi dels graus d'Educació. Com s'ha pogut constatar al llarg d'aquest treball, la implementació de les pràctiques restauratives exigeix als docents competències emocionals, comunicatives i relacionals que rarament es treballen de manera explícita en la formació universitària. Una proposta de formació inicial en ERG per a futurs mestres seria una contribució de gran valor per a la millora de la convivència en els centres educatius del futur.

Finalment, una quarta línia futura seria l'exploració de la connexió entre l'ERG i la pedagogia de la natura, un vincle que aquest treball ha intuït, però no ha pogut aprofundir. L'Escola Bosc de Ribera, amb la seva aposta per l'aprenentatge a l'aire lliure i la connexió amb l'entorn natural del riu Ebre, ofereix un context privilegiat per explorar com els espais naturals poden potenciar les pràctiques restauratives i viceversa: com una cultura restaurativa pot enriquir l'experiència d'aprenentatge a l'exterior i reforçar els valors de cura, responsabilitat i respecte envers el medi ambient.

7. Referències bibliogràfiques

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). CSIE.

Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. International Institute for Restorative Practices.

Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5686, de 5 d'agost, de 2010.

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*.

<https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=799722>

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2020). *Avaluació de la implementació del Programa Enfocament Restauratiu Global*. Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/avaluacio-politiques-publicues/programa-enfocament-restauratiu-global/programa-erg.pdf>

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). Norton.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1997). *Words, thoughts, and theories*. MIT Press.

Hopkins, B. (2004). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. Jessica Kingsley Publishers.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.

Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació de Catalunya. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 5422, de 16 de juliol de 2009.

Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de maig de 2006.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de desembre de 2020.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Ministeri d'Educació, Cultura i Esport. (2016). Plan estratégico de convivencia escolar 2016-2020. Govern d'Espanya.

<https://www.inclusion.gob.es/documentos/d/oberaxe/plan-estrategico-convivencia-escolar-pdf>

Ortega Ruiz, R. (2010). Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar. Alianza Editorial.

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children (M. Cook, Trans.). W. W. Norton & Company.

Reial Decret 157/2022, d'1 de març, pel qual s'estableixen l'ordenació i els ensenyaments mínims de l'Educació Primària. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 2 de març de 2022.

Rosenberg, M. B. (2003). Nonviolent communication: A language of life (2nd ed.). PuddleDancer Press.

Siegel, D. J. (1999). The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are. Guilford Press.

Torrego, J. C. (Coord.). (2006). Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Graó.

Uruñuela, P. M. (2016). Trabajar la convivencia en los centros educativos: Una mirada al bosque de la convivencia. Narcea.

Vaello, J. (2006). El clima de clase: Problemas y soluciones. Santillana.

De Vicente Abad, J. (2015). Equipos de ayuda: Estrategias para la convivencia escolar. Graó.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wachtel, T. (2013). Defining restorative. International Institute for Restorative Practices. <https://www.iirp.edu/defining-restorative>

Zehr, H. (2002). The little book of restorative justice. Good Books.

8. Annexos

Principi	Definició breu	Implicació pràctica
Centralitat de les relacions.	Les relacions són el nucli de la vida escolar i determinen el benestar.	Crear espais de connexió i confiança diaris entre docent i alumnat.
Responsabilitat compartida.	Tots els membres de la comunitat són responsables de la convivència.	Implicar famílies, alumnat i docents en la gestió dels conflictes.
Reparació del dany.	L'objectiu és reparar el dany a les persones i a les relacions.	Promoure disculpes i accions reparadores entre les parts afectades.
Participació i veu de totes les parts.	Tothom implicat té espai per expressar-se i participar en la solució.	Usar cercles de diàleg on tothom pugui expressar-se.
Prevenició i proactivitat.	L'ERG treballa de manera continuada per construir un clima positiu.	Realitzar cercles proactius setmanals sense esperar que sorgeixi el conflicte.
Inclusió i equitat.	Les intervencions han de tenir en compte la diversitat i les dinàmiques	Adaptar les pràctiques a les necessitats de cada alumne.

	de poder.	
--	-----------	--

Figura 1: Principis fonamentals de l'Enfocament Restauratiu Global i la seva implicació pràctica. Elaboració pròpia a partir de Costello, Wachtel i Wachtel (2009), Hopkins (2004), Uruñuela (2016) i Zehr (2002).

Model punitiu	Eix	Model restauratiu (ERG)
Infracció i sanció	Focalització	Persones i relacions
Qui ha fet mal? Quin càstig?	Pregunta	Qui s'ha vist afectat? Com reparar?
Passiu, receptor de la sanció	Alumnat	Actiu, protagonista de la resolució
Secundari o inexistent	Víctima	Central i reconegut
Dissuasió i control	Finalitat	Reparació i aprenentatge
Por, ressentiment i exclusió	Efecte clima	Cohesió, confiança i pertinença

Figura 2: Taula comparativa entre el model punitiu i el model restauratiu. Elaboració pròpia a partir de Zehr (2002), Hopkins (2004) i Wachtel (2013).

Competència	En què consisteix	Com es manifesta a l'aula
Competència emocional.	Gestionar les pròpies emocions davant del conflicte, mantenint calma i presència.	No reaccionar de manera impulsiva. Parar, respirar i respondre des de la calma i la reflexió.
Competència comunicativa.	Usar un llenguatge afectiu i assertiu, formular preguntes obertes i evitar judicis i etiquetes.	Preguntar: "Què ha passat?, Com et sents?, Qui s'ha vist afectat?, Què necessites?". En lloc de jutjar.
Competència empàtica.	Adoptar el punt de vista de l'alumnat, comprendre les seves necessitats i validar les seves emocions.	Escoltar activament sense interrompre. Reconèixer l'emoció sense justificar necessàriament la conducta.

Figura 3: Competències del docent restauratiu i la seva manifestació pràctica. Elaboració pròpia a partir de Bisquerria (2003), Costello, Wachtel i Wachtel (2009) i Goleman (1995).

Cercle proactiu (Construir relacions)	Cercle reactiu (Reparar el dany)	Conversa individual (Responsabilitzar l'alumne)
Com t'has sentit aquest setmana?	Què ha passat des del teu punt de vista?	Què vas pensar quan va passar?
Qui t'ha ajudat aquesta setmana?	Com t'has sentit quan ha passat?	Com creus que s'ha sentit l'altre?
Què t'agradaria millorar al	Qui s'ha vist afectat pel	Què necessites per

grup?	que ha passat?	sentir-te millor?
Què fas bé com a company?	Què necessites per sentir-te millor?	Què estàs disposat a fer?
Què vols aportar al grup avui?	Què estàs disposat a fer per reparar?	Quin compromís vols assumir?

Figura 4: Guia de preguntes restauratives per al docent, organitzades per moment d'ús. Elaboració pròpia a partir de Wachtel (2013) i Costello, Wachtel i Wachtel (2009).

Indicador d'avaluació	1 Poc	2 Bastant	3 Molt	Obs.
Dimensió 1: Procés				
Totes les parts han participat activament.				
El diàleg ha estat respectuós i ordenat.				
Totes les parts han expressat com se senten.				
Dimensió 2: Acords				
S'ha arribat a				

un acord consensuat.				
L'acord és concret i realitzable.				
Dimensió 3: Relacions				
Les parts mostren empatia mútua.				
El dany ha estat reconegut per qui l'ha causat.				
Dimensió 4: Seguiment				
Els compromisos s'estan complint.				
La relació entre les parts ha millorat.				

Figura 5: Graella d'avaluació d'intervencions restauratives. Escala: 1 = poc, 2 = bastant, 3 = molt. Elaboració pròpia a partir de Wachtel (2013) i Costello, Wachtel i Wachtel (2009).

Curs	Fase	Claustre i personal	Aula	Famílies
Curs 1	Sensibilització i formació	<ul style="list-style-type: none"> - Formació inicial claustre (20h). - Formació personal no docent (6h). - Revisió Projecte de Convivència. - Reflexió trimestral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cercle proactiu setmanal (totes les aules). - Assemblea emocional diària (Infantil). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sessió informativa per etapes. - Presentació principis ERG.
Curs 2	Implementació bàsica	<ul style="list-style-type: none"> - Formació eines reactives. - Protocol restauratiu de centre. - Reflexió trimestral + indicadors. 	<ul style="list-style-type: none"> - Racó de calma (Infantil). - Conversa restaurativa (Cicle Inicial). - Cercles restauratius (Cicle Mitjà i Superior). 	<ul style="list-style-type: none"> - Taller d'educació emocional (2 sessions). - Introducció llenguatge restauratiu.
Curs 3	Aprofundiment	<ul style="list-style-type: none"> - Formació mediació escolar. - Comissió convivència restaurativa. - Avaluació 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa mediació entre iguals (Cicle Mitjà i Superior). - Assemblees restauratives 	<ul style="list-style-type: none"> - Jornada comunitat restaurativa (oberta). - Presentació programa mediació per

		global de fase. - Ajustos proposta.	de grup.	alumnat.
Curs 4	Consolidació i cultura de centre	- Comunitat d'aprenentatge professional. - Pla formació noves incorporacions - Revisió protocol restauratiu.	- Delegat o delegada de convivència (Cicle Superior). - Avaluació competències restauratives alumnat.	- Avaluació participativa (enquesta). - Revisió PEC i Projecte de Convivència final.

Figura 6: Taula de temporització de la proposta d'intervenció ERG a l'Escola Bosc de Ribera (4 cursos). Elaboració pròpia.

Pas	Pregunta	Finalitat	Dimensió
1	Què ha passat?	Comprendre els fets des de totes les parts.	Exploració dels fets.
2	Què pensaves en aquell moment?	Identificar les intencions i el context intern.	Reflexió cognitiva.
3	Com et vas sentir?	Validar i expressar les emocions.	Gestió emocional.
4	A qui ha afectat el que ha passat?	Ampliar la mirada més enllà de les parts.	Impacte comunitari.

5	Què pots fer per reparar-ho?	Acordar accions concretes de reparació.	Reparació i acord.
---	------------------------------	---	--------------------

Figura 7: Model 5-5-5: cinc preguntes restauratives estructurades per a la conversa restaurativa. Elaboració pròpia a partir de la formadora especialitzada en ERG. (Comunicació personal, 20 de maig de 2026).

Entrevista a formadora especialitzada en ERG	
1- Què es necessita per ser formadora en Enfocament Restauratiu Global?	<p>Primer de tot moltes ganes i creure en què la restaurativa funciona. També estar disposat a fer el canvi, no només de mirada, sinó també de manera de fer i actuar davant els altres i amb mi mateixa. Això no és necessari només per ser formadora, sinó també per canviar la metodologia i dinàmiques de l'aula seguint el model de l'Enfocament Restauratiu Global.</p> <p>A més, m'agrada ser formadora perquè m'agrada compartir la meva experiència amb altres centres i companys de professió.</p>
2- Es pot compaginar la feina de mestra amb la de formadora en ERG?	<p>Sí, però has de dedicar més hores, a part de les de docència i dedicació a l'escola on treballes. En el meu cas, a l'escola fem sisena hora, i lliurem una tarda, que és la que dedico a fer la formació al centre que ho demana.</p>
3- Quines tasques o funcions desenvolupes com a formadora?	<p>Formar equips docents, equips directius i personal no docent en pràctiques restauratives. Explicar els fonaments teòrics de l'ERG: vincle, responsabilitat, reparació, participació i inclusió.</p>

	<p>Entrenar habilitats comunicatives: escolta activa, preguntes restauratives, gestió emocional i facilitació de cercles.</p> <p>Adaptar la formació a les necessitats del centre i compartir materials i recursos per a la implementació de l'ERG al centre.</p> <p>Fer el seguiment i avaluació de les tasques i evidències que han de presentar els participants, però no només formo, sinó que també faig d'acompanyament en aquests processos de canvi cultural i relacional dins del centre.</p>
<p>4- Com definiries l'enfocament Restauratiu Global en poques paraules per a algú que no el coneix?</p>	<p>És sobretot un canvi de mirada i de manera de fer i actuar, i relacionar-se amb els altres sense jutjar, escoltant a tothom. Pretén construir, mantenir i reparar les relacions dins d'un grup. No es busca evitar els conflictes sinó donar eines per poder resoldre'l de la millor manera possible, i reparar el dany causat des de la responsabilitat.</p>
<p>5- Quins són els principals obstacles que troben els centres quan comencen a implementar l'ERG?</p>	<p>Penso que tenen la sensació que manca disciplina i que l'alumnat pot fer el que vulgui sense tenir conseqüències. Jo també vaig tenir aquesta sensació quan al meu centre vam començar el canvi cap a l'ERG, però, a poc a poc, es van veient els fruits de la transformació i l'ambient a les aules i al centre millora.</p>
<p>6- Quant de temps sol trigar un centre a notar un canvi real en el clima de convivència?</p>	<p>Almenys un curs sencer per poder sistematitzar les dinàmiques de cercle, que són les principals quan es treballa restaurativament. I ho allargaria fins a dos cursos, fins que tots ens veiem segurs i preparats per poder resoldre conflictes amb el model 5-5-5 i</p>

	la conversa restaurativa.
7- Quines diferències observes en la implementació de l'ERG a Infantil i a Primària?	<p>A Infantil es tracta més de treballar les emocions, saber identificar com em sento i què necessito a cada moment, quan tinc algun conflicte o no em sento bé. També començar amb les dinàmiques de cercle, en un format més senzill (cercle de paraula i temps de cercles).</p> <p>A Primària, a més d'ampliar el vocabulari emocional i identificar com em sento, s'afegeixen dinàmiques de cercle, com el cercle de Rulan.</p> <p>També comencem amb les converses restauratives per tractar els conflictes des de la reflexió i la responsabilitat dels actes i la reparació del dany.</p>
8- Quin paper juguen les famílies en la consolidació de la cultura restaurativa d'un centre?	<p>És molt important que coneguin en què consisteix aquesta manera de treballar i sobretot de resoldre conflictes, ja que sovint el primer que demanen és el càstig. S'ha de fer un fort treball de conscienciació cap aquest enfocament, explicant-ho, i també treballant amb les famílies d'aquesta manera, per exemple, fent les reunions en format de cercle i convidant-les quan cal a resoldre conflictes amb els seus fills mitjançant la conversa restaurativa.</p>
9- Quines són, segons la teva opinió, les limitacions reals de l'ERG, en el context educatiu actual?	<p>Sobretot, el temps. Es necessita temps extra per dedicar a aquell infant que vol parlar amb tu, o que has de reunir juntament amb algú altre per resoldre algun conflicte i reparar el dany causat.</p>
10- Com valoro el nivell d'implementació de les pràctiques restauratives als	<p>Ho valoro molt positivament. A poc a poc, el clima a les aules, passadissos, als patis i al centre en general millora. Si es treballa el vincle i la</p>

centres educatius de Catalunya?	<p>pertinença al grup des de petit, les relacions entre les persones són millors i a la llarga es redueixen el nombre de conflictes greus.</p> <p>S'ha de tenir paciència i fer un canvi de mirada sovint molt bèstia. A mi em va costar molt veure que un infant no és dolent per si mateix, sinó que pot fer alguna acció dolenta, però continua sent un infant i l'hem d'ajudar perquè segurament tindrà alguna necessitat no coberta i en reclama atenció.</p> <p>Quan s'aconsegueix això, és molt gratificant veure com es reforça el vincle entre els infants o entre infant-adult.</p>
---------------------------------	---

Annex 8: Entrevista semiestructurada a una formadora especialitzada en Enfocament Restauratiu Global. Entrevista realitzada el dia 20 de maig de 2026. La formadora entrevistada és mestra en actiu i formadora en ERG amb experiència en la implementació de pràctiques restauratives en centres educatius de Catalunya. Les seves dades personals es mantenen en anonimat.