

Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación

Maribel POMAR FIOL

Datos de contacto

Maribel Pomar Fiol
Facultad de Educación
de la Universitat
de les Illes Balears
Ctra. de Valldemossa, km. 7,5
07122 Palma
(Mallorca, Illes Balears)
Tel. 971 172317
Fax 971 173190
maribelpomar@uib.es

Recibido: 15/11/12
Aceptado: 30/7/13

RESUMEN

En este artículo se plantea la incorporación de las prácticas restaurativas en la formación inicial del profesorado. Se describe su fundamentación teórica y se expone la aplicación en los estudios de maestro, incluyendo la valoración del alumnado. Los resultados indican un alto grado de satisfacción con la propuesta, un mayor compromiso en el trabajo colaborativo y un mayor nivel de rigor y profundidad en los procesos de reflexión. La aportación destacada de la experiencia radica en la utilización de dichas prácticas con el fin de facilitar procesos de reflexión compartida y la vivencia de constituirse en comunidad de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: formación inicial de maestros, educación comunitaria, prácticas restaurativas, competencias sociales y emocionales.

Restorative practices in initial teacher training. Application experience

ABSTRACT

This paper proposes the incorporation of restorative practices in teacher training. We describe this theoretical foundation and we illustrate the use in teacher training, including the assessment of students. The results indicate a high level of satisfaction with the proposal, a greater commitment to collaborative work and a higher level of rigor and depth reflection processes. The major contribution of the experience lies in the use of such practices in order to facilitate shared reflection processes and the experience of becoming a learning community.

KEY WORDS: teacher training, community education, restorative practices, socio-affective competences.

1. Introducción

Las prácticas restaurativas constituyen un abanico de herramientas que permiten prevenir, detectar, gestionar y resolver las situaciones de conflicto en diferentes ámbitos (familiar, educativo, social, laboral, judicial y comunitario) para mejorar la convivencia y reforzar los vínculos afectivos entre las personas afectadas por estas situaciones. Podríamos decir que las competencias sociales y emocionales están en el centro de los procesos restaurativos. En palabras de Costello, Wachtel y Wachtel (2009) y Rul-lan (2011), son una propuesta de y para la comunidad que proporciona herramientas para que pueda cuidarse de ella misma.

Se basan en una perspectiva comunitaria de la convivencia, en la que la relación entre las personas constituye el elemento vertebrador. Unas relaciones en las que la cooperación, el conocimiento de los otros, el respeto y la preocupación por su bienestar son elementos fundamentales, así como también lo es la conciencia sobre cómo nuestro comportamiento afecta al bienestar o malestar emocional de las personas con las que convivimos.

Desde este planteamiento, las prácticas restaurativas son aplicables a cualquier grupo de personas que quieran mejorar sus relaciones interpersonales, gestionar de forma dialogada y participativa sus conflictos, crear un clima favorable y reforzar los valores y estrategias propios de una convivencia democrática. Tienen, por tanto, un carácter preventivo al incidir en la construcción de comunidad y un carácter resolutivo ante los conflictos (Wachtel, 2013).

1.1. Origen de las prácticas restaurativas

Estas prácticas tienen su origen en la llamada justicia restaurativa, una forma de ver la justicia penal que pone el énfasis en la manera como el delito daña las relaciones entre las personas que viven en comunidad. Como contraposición a la justicia retributiva, centrada en esclarecer quién es el culpable y ponerle una sanción, la justicia restaurativa busca reparar el daño y restaurar las relaciones, dado que se basan en el respeto a la dignidad de todas las personas afectadas por el delito y porque se prioriza el tratamiento de las necesidades de los participantes (Braithwaite, 2002). Así pues, la víctima y la comunidad tienen un papel central en la resolución del conflicto, para lo cual se propone la reunión restaurativa. El objetivo de este encuentro es que todos los que se han visto afectados por el delito se reúnan y puedan dialogar, tomar conciencia de lo sucedido, sus causas y sus consecuencias, así como proponer medidas que reparen el daño causado y reintegren al infractor en la comunidad (Zehr y Mika, 1997; Pranis, Stuart y Wedge, 2003). En concreto, el proceso de justicia restaurativa anima al infractor a responsabilizarse de sus acciones y del daño causado, a comprender las causas y los efectos de su comportamiento en los otros y a ofrecer soluciones que reparen el

daño para ser aceptado de nuevo en la comunidad. Desde el reconocimiento que se juzgan los hechos y no a la persona (Braithwaite, 2002). Al mismo tiempo, el proceso ofrece a la víctima la posibilidad de formular preguntas, obtener respuestas, poder comprender, explicar el impacto del delito y exponer su punto de vista sobre la manera de reparar el daño y reintegrar al infractor en la comunidad (Zehr, 1990). En pocas palabras, y tal como afirma Rul·lan (2011), la justicia restaurativa constituye un nuevo paradigma de la resolución de conflictos que, partiendo de un enfoque distinto ante el delito y su reparación, busca entender y mejorar las relaciones humanas, ayudando a fortalecer las comunidades y a hacer del conflicto una oportunidad real de mejora de las relaciones y de la satisfacción de las necesidades de todos. Según McCold y Wachtel (2003), este nuevo enfoque en el proceso de subsanación por parte de las personas afectadas por un delito y la obtención del control personal asociado tiene un gran potencial para optimizar la cohesión social, sobre la base de tres ideas centrales: reparación (el daño debe ser reparado), encuentro (comunicación y toma de decisiones por parte de las personas afectadas) y transformación (cambios profundos en los participantes, en sus relaciones y en las comunidades).

Si bien la justicia restaurativa tiene profundas raíces históricas, dado que en muchas sociedades antiguas la restitución era la piedra angular del sistema de justicia, se recupera en la década de los setenta como una forma de mediación entre víctimas y delincuentes, y en la década de los noventa se amplía para incluir a las comunidades de apoyo, con la participación de familiares y amigos de las víctimas y de los agresores en procedimientos de colaboración denominados reuniones restaurativas y círculos restaurativos. En la actualidad, la justicia restaurativa se está aplicando sobre todo en Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y en diversos países europeos. Sin embargo, el acceso a la justicia restaurativa es desigual, ya que no existe una oferta universal de prácticas restaurativas.

Más allá del ámbito judicial, en los últimos años se han puesto en marcha algunos proyectos para convertir las ciudades en espacios restaurativos donde, en numerosos entornos de convivencia —incluyendo los escolares—, los conflictos y la creación de comunidad se abordan de forma restaurativa por medio del diálogo. Como ejemplo de ello puede señalarse el caso de la ciudad de Hull en Inglaterra, que en el año 2004 inició el proceso de incorporación de las prácticas restaurativas y que, en la actualidad, aspira a convertirse en la primera ciudad restaurativa del mundo.¹ El proyecto se inició en el ámbito educativo (escuelas e institutos de secundaria) ampliándose progresivamente a los servicios sociales de la ciudad, el ámbito policial y jurídico en todas aquellas cuestiones que afectan a la vida de los niños y jóvenes de la ciudad. La experiencia de Hull es un ejemplo de comunidad

1 <<http://www.hullcentreforrestorativepractice.co.uk/>>.

restaurativa, en la que no solo se busca conseguir pequeñas islas en las que los conflictos se resuelven de forma dialogada, sino que se busca crear un entorno que abarca el máximo posible de lugares en los que la escucha atenta, el afán por comprender mejor los motivos del otro y el esfuerzo por tender puentes de conexión entre las personas impregnan la vida diaria de los niños, los jóvenes y las familias de la comunidad.

Durante la última década, el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas (IIRP),² ha desarrollado un marco conceptual comprensivo para la práctica y la teoría que amplía el paradigma restaurativo, más allá de sus orígenes en la justicia penal (McCold y Wachtel, 2003), al tratamiento de los conflictos con los que nos encontramos en cualquier organización o grupo humano. Uno de los pilares del trabajo del IIRP es la aplicación de las prácticas restaurativas en el ámbito educativo.

Esta aplicación conforma una propuesta con la que afianzar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa (Hopkins, 2004), al tiempo que, como señala Britto (2006), es una vía de gestión de los conflictos en los centros educativos frente al modelo retributivo predominante (a tal falta, tal sanción), aportando una nueva perspectiva en la que el alumnado aprende de las situaciones de conflicto y de los problemas a través de asumir responsabilidades y reparar los daños causados. No es, en ningún sentido, una propuesta blanda o generadora de impunidad.

El repertorio de prácticas restaurativas que propone el IIRP, que van desde las más informales (declaraciones afectivas) a las más estructuradas (reuniones formales) y que requieren la intervención de un facilitador capacitado (Costello, Wachtel y Wachtel, 2010), se observa en la figura 1:

FIGURA 1. Repertorio de prácticas restaurativas.



FUENTE: Basado en Costello y otros (2010).

1.2. Educación y prácticas restaurativas

En el ámbito educativo las prácticas restaurativas generan comunidad, puesto que proporcionan maneras efectivas y directas de enseñar a los estudiantes —como a todas las personas adultas (Morrison, 2003; Morrison, Blood y

2 <<https://www.iirp.edu>>.

Thosborne, 2005)— que son parte de ella, que sus acciones afectan a otros y que comparten la responsabilidad de hacer de su comunidad un lugar donde quieran vivir. Así, las prácticas restaurativas se relacionan directamente con la pretensión de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática. Esta aspiración, presente en muchas declaraciones de intenciones, reclama que en los centros educativos se proporcionen a los alumnos experiencias de convivencia democrática. El debate, la reflexión conjunta, la negociación y la toma de decisiones son propuestas que contribuyen al aprendizaje real de valores como la tolerancia, el pluralismo y la participación. Esta perspectiva se construye día a día, facilitando estructuras de participación para que las personas tengan la posibilidad de interactuar, establecer vínculos, dialogar, hacer y compartir propuestas, acordar y comprometerse, reflexionar sobre las acciones y las ideas. En síntesis, compartir experiencias, sentimientos, necesidades y expectativas.

Como señala Rogoff (1994), la idea de comunidad de aprendices está basada en la premisa de que el aprendizaje tiene lugar cuando la gente participa en empresas compartidas con otras personas. Esta participación es la base de la ayuda de unos a otros, del esfuerzo de colaboración para lograr entre todos una mejor comprensión del mundo y de uno mismo. La idea de comunidad de aprendices (Bruner, 1997; Rogoff, 1993) está también expresada en términos como *contexto comunicativo* (Lacasa, 1997), *comunidad cooperativa* (Lacasa, 1997), *comunidad de aprendizaje* (Ayuste y otros, 1994) o *comunidad de práctica* (Wenger, 2001). Desde una aproximación filosófica, Lipman, Sharp y Oscanyan (1991) proponen la expresión *comunidad de investigación* en su proyecto *Philosophy for Children*.

Las prácticas restaurativas son una propuesta que ayuda a hacer posible esta aspiración puesto que amplían los espacios de participación real del alumnado. *Ser restaurativo* implica creer que las decisiones están mejor tomadas y los conflictos mejor resueltos por los que están directamente involucrados en ellos (Costello, Wachtel y Wachtel, 2009). Cabe señalar en este sentido que la hipótesis fundamental de las prácticas restaurativas es: «[...] los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos, y tienen más probabilidades de hacer cambios positivos en su comportamiento cuando aquellos que están en posiciones de autoridad hacen las cosas *con* ellos, en lugar de *a* ellos o *para* ellos» (Wachtel, O'Connell y Wachtel, 2010, 156).

Por ello los centros educativos constituyen espacios privilegiados para la aplicación de estas prácticas, tanto aquellas dirigidas a tratar los conflictos de forma alternativa a la disciplina punitiva (Mirsky, 2011), como todas aquellas otras enfocadas a construir, mantener y renovar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

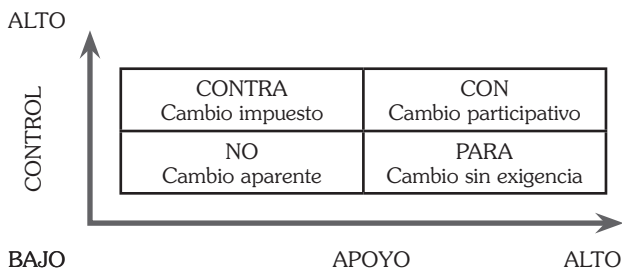
El instrumento principal del que se dispone en ambos casos es el diálogo. Es en el intercambio comunicativo como los alumnos aprenden a orientar el pensamiento y las acciones, a regular la conducta personal y ajena, a percibir el entorno físico y social, a poner en juego las estrategias de cooperación que hacen posible la interacción con los demás y la construcción de un conocimiento compartido y comunicable al mundo. Resulta muy sugerente la aportación de Mercer (2001), que propone el concepto *interpensar* para referirse al uso del lenguaje para pensar conjuntamente, para comprender la experiencia y resolver problemas colectivamente.

1.3. Las prácticas restaurativas y la formación inicial de maestros

Desde el planteamiento expuesto, es pertinente la preparación del profesorado para encarar esta perspectiva comunitaria, tanto en las relaciones que mantendrán con su futuro alumnado como las que tendrán con el resto de personas adultas que formarán parte de su comunidad educativa. Las prácticas restaurativas ofrecen un marco teórico y práctico a partir del cual poder:

1. Promover relaciones personales entre sus futuros alumnos basadas en una perspectiva comunitaria.
2. Adquirir estrategias para facilitar la resolución compartida de los conflictos.
3. Prestar especial atención a la interacción entre el alumnado.
4. Desarrollar estrategias para potenciar las situaciones de intercambio y participación.
5. Cuidar las relaciones personales con las otras personas adultas que conformen la comunidad educativa.
6. Participar activamente en los proyectos de mejora de su centro y estar atento a los factores que, respectivamente, facilitan o dificultan el cambio y la innovación en las instituciones educativas.

FIGURA 2. Ventana del cambio.



FUENTE: Basado en Wachtel, O'Connell y Wachtel (2010).

En relación con este último punto, cabe recordar que la hipótesis fundamental de las prácticas restaurativas es que las personas tienen más probabilidades de hacer cambios positivos en su comportamiento cuando aquellos que están en posiciones de autoridad hacen las cosas *con* ellos, en lugar de *a* ellos o *para* ellos. La figura 2 recoge esta hipótesis frente a otras actuaciones dirigidas de forma infructuosa a la implementación de cambios educativos.

Siguiendo las aportaciones de Wachtel, O'Connell y Wachtel (2010), a continuación se exponen algunas de las características de cada una de las actuaciones:

- a) Cambio contra las personas. La presión por cambio sin el apoyo necesario produce resistencia y resentimiento. Cuando se impone el cambio desde la autoridad sin el compromiso de las personas, este es superficial y no logra calar de forma permanente en la organización.
- b) Cambio para las personas. El apoyo al cambio requiere al mismo tiempo la exigencia y el control de su puesta en marcha. Solo la provisión de estrategias y herramientas para el cambio, sin la presencia de compromiso, no provoca el establecimiento de las propuestas de mejora.
- c) No cambia nada. Cuando no están presentes ni la exigencia ni el apoyo, el cambio es ignorado por las personas que simplemente esperan que pase la novedad, y, sarcásticamente, se mantienen a la expectativa de la próxima iniciativa.
- d) Cambio con las personas. Los cambios en educación —o en cualquier ámbito— necesitan que las personas implicadas sean parte del proceso, al mismo tiempo que se ofrece un alto nivel de apoyo y un control de su implementación.

¿Cuál es la contribución que ofrece el marco de las prácticas restaurativas para implementar cambios educativos?

1. El requisito de la participación real y el compromiso de las personas implicadas.
2. El sentido del trabajo colaborativo y el apoyo mutuo.
3. La autonomía y la iniciativa de las personas en la toma de decisiones sobre los cambios deseados y los procesos de mejora.
4. Una mayor disposición a resolver los problemas y las dificultades mediante el diálogo.
5. Una comunicación abierta donde todos se sienten escuchados, reconocidos y valorados.

Por todo ello, el objetivo del trabajo que se presenta es incorporar las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros para facilitar procesos de reflexión compartida y la vivencia de constituirse en comunidad de aprendizaje.

2. Implementación de las prácticas restaurativas en el grado de Maestro de Educación Infantil

La asignatura en la que se lleva a cabo este trabajo, Reflexión e Innovación Educativa, se desarrolla en el tercer curso del grado de Maestro de Educación Infantil de la Universitat de les Illes Balears. Coincide en el mismo periodo académico con las primeras prácticas en centros de Educación Infantil (0-3 años), de manera que se ven facilitados los procesos de reflexión en, sobre y para la práctica docente, con énfasis en las situaciones concretas del centro y del aula donde se realizan estas prácticas; al tiempo que posibilita que estos procesos tengan lugar de manera más serena, calmada, y sin la demanda de inmediatez de las situaciones prácticas que viven durante la jornada escolar.

Se pretende que estos procesos de reflexión sobre la acción sean compartidos desde la reafirmación del grupo clase como comunidad, una comunidad generadora de nuevas perspectivas y alternativas de acción, y se propone que el alumnado pueda experimentar que las situaciones de aprendizaje compartido a través del intercambio y la confrontación de saberes facilitan los procesos de renovación educativa y de mejora de la escuela. En definitiva, el objetivo de la implementación de dichas prácticas en la formación inicial del grado de Maestro de Educación Infantil es vivenciar una perspectiva comunitaria del aprendizaje.

La estrategia restaurativa empleada es el círculo en un sentido proactivo y también como respuesta a las dificultades y dilemas que el alumnado puede estar viviendo en las escuelas donde está haciendo sus primeras prácticas. Como símbolo de comunidad y de protección, los círculos son una de las formas más distintivas de las prácticas restaurativas. El solo hecho de sentarse en círculo facilita el diálogo y el sentirse parte de un grupo de personas que realizan juntas alguna cosa y que comparten sus ideas, experiencias y sentimientos.

Durante el curso 2011-12, fueron un total de 40 las alumnas que cursaron esta asignatura de carácter obligatorio, de las que 12 tenían el título superior en Educación Infantil y estaban trabajando en escuelas infantiles de 0 a 3 años, de manera que tenían convalidado el primer periodo de prácticas. Durante el curso 2012-13, el grupo está conformado por 39 alumnas, de las que 23 provienen del citado ciclo formativo de grado superior.

En la exposición del trabajo realizado se diferencian las cuatro partes que conforman las sesiones de clase, se detallan las actividades propuestas y se citan textualmente algunas de las valoraciones de las alumnas del curso 2011-12 relativas a la aplicación de prácticas restaurativas. Dichas valoraciones fueron recogidas en un cuestionario de respuesta abierta, del que formaban parte las siguientes

preguntas: 1) *¿Qué actividades y situaciones valoras positivamente?*, 2) *¿Qué has aprendido de ti misma con el trabajo hecho en la asignatura?*, 3) *¿Qué has aprendido de tus compañeras?* y 4) *¿Qué has aportado tú a tus compañeras y a la profesora?* Cada comentario se acompaña de las iniciales del nombre de la alumna.

2.1. Inicio de la sesión de clase

Realización de círculos con el gran grupo dirigidos a facilitar el conocimiento personal, la confianza y el bienestar que se espera que impregne toda la sesión. Se entiende que, al mismo tiempo, son una especie de preparación para la escucha y la comunicación que se pedirá posteriormente. En las primeras sesiones, la pregunta formulada suele tener un carácter poco comprometido a fin de que las personas pierdan la vergüenza o no se sientan intimidadas y, poco a poco, pasa a ser una pregunta más relacionada con sus vivencias y pensamientos, de forma que facilite darse a conocer a los demás de manera más relevante.

Aunque la asignatura se sitúa en el tercer curso, resulta sorprendente el desconocimiento que las alumnas manifiestan sobre sus compañeras y las escasas relaciones personales establecidas, si exceptuamos el pequeño grupo de personas con las que más se relacionan por motivos de amistad y/o porque han conformado grupos de trabajo estables a lo largo de los tres años. Así lo manifiestan en sus valoraciones cuando afirman sentirse partícipes de un grupo: «Pienso que ha sido un asignatura que nos ha unido mucho a todo el grupo y nos ha permitido conocer cosas de las compañeras que nunca se nos había ocurrido preguntar» (A. F.). «Las actividades para conocernos más, nos hicieron ver que, a pesar del tiempo que llevamos yendo a clase cada día, nos conocíamos bien poco» (E. O.).

2.2. Compartir buenas prácticas

En cada sesión se constituyen pequeños grupos de 5 o 6 miembros de manera aleatoria justamente para favorecer la comunicación y el intercambio riguroso con todas las personas, y poder practicar así el que será el contexto real de su futura comunidad educativa. En esta parte de la sesión 3 alumnas exponen en el pequeño grupo el trabajo que han preparado y que está directamente relacionado con la escuela donde realizan sus prácticas o bien donde están trabajando. A lo largo de la asignatura todas hacen tres exposiciones sobre tres aspectos: una buena práctica de escuela, una buena práctica de aula y un proyecto de mejora. En la figura 3 se presenta cada una de las propuestas de trabajo.

FIGURA 3. Propuestas de trabajo.

<i>Buena práctica de escuela y buena práctica de aula</i>	<i>Guion orientativo para la presentación del proyecto de mejora</i>
<p>Trabajo individual no presencial de preparación de la exposición</p> <p>Se trata de hacer una descripción y un análisis detallado de alguna de las actividades de la escuela o del aula que consideres una buena práctica. Puedes aportar alguna evidencia si lo consideras necesario.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción de la actividad (cita también recursos, materiales, agrupaciones...). 2. ¿Con qué grupo de niños y niñas? ¿En qué espacio? 3. ¿En qué momento? (del transcurso del día, del transcurso del curso...). 4. ¿Qué objetivo/s persigue? ¿Qué tipo de aprendizaje promueve? 5. ¿Qué valor tiene en tu centro? (¿es representativa del trabajo que se hace en el centro o no?, ¿es valorada?, ¿es compartida por todo el profesorado?, ¿todo el mundo es consciente de este valor?, ¿está explicitada en algún documento del centro?). 6. ¿Por qué la consideras una buena práctica? ¿Con qué aportaciones teóricas la relacionas? <p>Las personas que han hecho su presentación, la colgarán en el foro incorporando las sugerencias y valoraciones recibidas.</p>	<p>Se trata de hacer una breve descripción y una primera valoración del trabajo que estáis haciendo en relación con el proyecto de mejora en vuestra escuela.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Título. 2. Tipo de mejora / innovación y contexto en el que se desarrolla. 3. Justificación (por qué este proyecto). 4. Finalidades. 5. Ámbitos de intervención. 6. Explicación de vuestra intervención. 7. Estrategias y recursos. 8. Relación con los indicadores de una buena práctica trabajados en clase. 9. Primera valoración.

El resto de miembros del grupo escuchan, preguntan, hacen sus aportaciones y finalmente evalúan el trabajo presentado, reconociendo los aspectos positivos y también los mejorables. De esta manera cada alumna contribuye al saber colectivo y al mismo tiempo se percata de lo que aprende de los demás. Este es el marco que justifica las intervenciones ante los enunciados y las explicaciones de las compañeras para preguntar, cuestionar, matizar, hacer interpretaciones distintas, valorar..., en definitiva, para enriquecer y transformar los significados individuales en significados compartidos, desde el convencimiento de que los otros pueden ser fuente de aprendizaje si los docentes facilitamos este tipo de encuentro. Así lo manifiesta una alumna cuando explica qué ha aprendido de sus compañeras:

A exponer y defender con fundamentación lo que uno piensa, a consensuar, a escuchar. A reconocer un cambio de pensamiento, a dar oportunidades y tiempo, a agradecer, a compartir los conocimientos

y experiencias, a buscar información, a autoreflexionar y reflexionar como grupo... A levantarse cuando una piensa que está agotada, a verse a través de ellas (efecto espejo), a crecer y dar apoyo (C. G.).

En su libro *A la sombra de este árbol*, Freire (1997, 109) hace una afirmación muy interesante sobre el diálogo, la curiosidad y el rigor: «La dialogicidad supone madurez, aventura de espíritu, seguridad en el preguntar, seriedad en la respuesta». Un diálogo en el que la escucha atenta adquiere un papel fundamental, tal y como afirman dos alumnas: «He renovado el significado de la escucha en todos los aspectos, de las compañeras, de la maestra, del contexto y especialmente de los niños» (C. G.). «He aprendido a escuchar mejor a los demás y a tener capacidad de espera» (L. R.). Un aprendizaje que requiere el esfuerzo de la reflexión constante, como reflejan las siguientes alumnas al responder a la pregunta *¿Qué has aprendido de ti misma?:*

A plantearme el porqué de las cosas y no quedarme solo con lo que veo o creo, sino ir un poco más allá cada vez. He aprendido a pensar que las cosas pueden cambiar para mejorar y que yo puedo hacer siempre alguna cosa para que sea así. He aprendido a ser más crítica, he aprendido a hablar sin miedo delante de mis compañeras sobre mi trabajo, de mis inseguridades, he aprendido a saber escuchar las opiniones de otras personas. Y sobre todo he aprendido la importancia de cuestionarme más las cosas y reflexionarlas (J. M. V).

He aprendido que me gusta reflexionar sobre lo que hago cuando estoy en un aula como docente. Nunca como ahora me había parado a pensar tanto en por qué hago las cosas de una determinada forma. Reflexionar antes y después de actuar, me hace sentir bien, me ayuda a dar sentido y coherencia a mis actos, a encontrar la razón por la que decido hacer <esto> y no <aquello> (N. P).

2.3. Compartir el diario de prácticas

En esta parte de la sesión se modifican los pequeños grupos y solo participan las alumnas que está realizando las prácticas. Siguiendo la misma dinámica anterior, 3 alumnas exponen dos reflexiones de su diario de prácticas sobre situaciones vividas en la escuela que quieran compartir y que previamente han sido analizadas con la profesora, mientras que el resto de miembros del pequeño grupo tiene como tarea escuchar atentamente y hacer sus aportaciones. Este intervalo de la sesión está diseñado para facilitar la comunicación de los procesos de análisis sobre lo que observan en la escuela y sobre su propia acción (Piqué, Comas y Lorenzo, 2010). Una comunicación en la que se hagan visibles distintas perspectivas de interpretación así como diferentes propuestas de intervención en la es-

cuela. Esta diversidad es indispensable para que se dé un progreso puesto que la ausencia de desacuerdo, la unanimidad en el análisis, a menudo indica el estancamiento.

Comenzando por el diario personal de las prácticas y su puesta en común, pienso que es de donde he sacado más provecho, no solo de explicar mis experiencias, sino —incluso más— de escuchar a mis compañeras. Cada clase y puesta en común significaba una abertura del abanico de posibilidades a la hora de interpretar situaciones y sobre todo de posibles intervenciones en el mismo caso. El hecho de poder compartir todo lo vivido durante las prácticas con compañeras que están pasando por situaciones similares, reafirmaba en muchos casos tu actuación y, por tanto, he podido ver en las palabras de las otras compañeras cosas más que no valoraba o no había tenido en cuenta (L. V.).

El diálogo entre los alumnos a través del que emergen puntos de vista diferentes proporciona a cada uno de ellos la oportunidad de considerar un problema desde perspectivas distintas, pudiendo adoptar así una actitud más abierta hacia los juicios propios y mejorar las interpretaciones elaboradas. El diálogo contribuye de esta manera a un mejor conocimiento de uno mismo y al desarrollo de un grado de abertura suficiente que permita estar dispuesto a modificar los propios juicios, no tener miedo a no saber y atreverse a entrar en conflicto con un mismo, con sus propias interpretaciones y acciones. Asensio (2004) hace hincapié en esta idea al afirmar que dialogar permite conocer mejor al otro pero también descubrir lo menos aparente de cada uno de nosotros, lo más oculto a nuestra propia mirada. Las palabras de una alumna confirman esta afirmación:

He aprendido sobre mí misma que si me lo propongo soy capaz de extraer muchas conclusiones de los pequeños momentos cotidianos, así como también he descubierto que aunque en la escuela fuese a contracorriente en muchos momentos, no he cedido a lo que en ella se hacía, como por ejemplo gritar a los niños, castigar o cambiar el pañal rápidamente. Todo esto ha sido posible porque el apoyo que recibía los jueves en el aula me daba seguridad (C. P.).

La experiencia de prácticas en los contextos reales escolares despierta en los futuros docentes un cúmulo de emociones, puesto que pone en juego las fortalezas y debilidades personales, que son reflejadas en sus diarios y que, en el marco de la asignatura, se ha considerado necesario abordar para aumentar las competencias en este ámbito. La finalidad es que el análisis de estas emociones, individual primero y compartido después, pueda favorecer la toma de decisiones y la búsqueda de alternativas. Este planteamiento es reconocido por una alumna cuando afirma:

Valoro muy positivamente las puestas en común del diario de prácticas ya que nos servía para exteriorizar sentimientos, dudas o preocupaciones sobre situaciones que vivíamos en las prácticas. Al ponerlas en común encontrábamos apoyo, comprensión, ayuda y sugerencias de las compañeras que nos hacían sentir que lo que nos pasaba no era un hecho aislado y tenía muchas posibles soluciones (N. O.).

Zabalza (2011) señala que el practicum incide en la dimensión personal de los futuros docentes y que las variables personales emergen con gran potencia, suponiendo un tipo de implicación mucho más profunda y polivalente. El poder compartir estas emociones fortalece el conocimiento de uno mismo y la búsqueda de alternativas de acción y de interpretación. Esta idea es reiterada en las valoraciones de las alumnas:

Una de las cosas que más me ha aportado esta asignatura, juntamente con el periodo de prácticas, ha sido profundizar en mi autoconocimiento. Experimentar aspectos tanto positivos como negativos de mi carácter y personalidad, ha permitido el aprendizaje de la autocrítica. Así mismo, me ha facilitado entrenar y desarrollar estrategias para compensar y regular estos aspectos menos positivos. Para acabar, he de decir que he aprendido que tengo capacidades que, por inseguridades y miedos, no sacaba; y gracias a comprobar que personas que yo consideraba muy seguras o sin ningún tipo de miedo, piensan y sienten igual que yo, tienen las mismas dudas y obstáculos y los superan, he decidido que no tengo ningún motivo para esconderme detrás de la inseguridad y que no soy diferente al resto de la gente (L. V.).

La interacción social que viven en la escuela con su tutora, otras docentes, las familias y los niños y niñas es una fuente de deseos, temores, dificultades y satisfacciones que requiere el uso de la inteligencia emocional con más intensidad que en el contexto académico. Desde la concepción de la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de las otras personas, es evidente su papel fundamental en la profesión docente. Distintos autores (Fernández Domínguez y otros, 2009; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Palomera y otros, 2008) han señalado la importancia de la educación emocional en la formación del profesorado dirigida al desarrollo de competencias emocionales, tanto en beneficio del propio docente como para poder potenciarlas en su futuro alumnado.

La aparición reiterada en los diarios de prácticas de emociones tales como la inseguridad, el miedo, la desconfianza, el enojo e incluso la hostilidad ante determinadas vivencias en la escuela, hace necesario reforzar el compromiso del grupo en el análisis de las situaciones vividas y en la elaboración de propuestas de mejora, así como ofrecer modelos de acompañamiento.

Este periodo de prácticas tiene una gran carga emocional, y el poder contar las cosas, sentirte escuchada, identificada con los otros y, sobre todo, que entiendan cómo te sientes ha sido una gran ayuda. Y no solo esto, también me he sentido orgullosa y contenta de poder escuchar y ayudar a mis compañeras en sus preocupaciones. Creo que nos ha hecho desarrollar una actitud empática a todas (C. M.).

Ello justifica que se incorpore a algunas de las sesiones de clase una de las modalidades de los círculos restaurativos conocida con el nombre de *pecera*. Consiste en la formación de dos círculos, uno interior con los participantes activos y otro exterior con observadores y participantes con un nivel inferior de implicación. En el círculo interior, una persona expone su problema y posteriormente el resto de personas que lo forman hace las preguntas que necesita para entender mejor dicho problema. A continuación, y dirigiéndose a la persona que ha explicado su problema, solo se pueden aportar propuestas nuevas de interpretación y/o de acción de las que dicha persona toma nota para finalmente decidir cuáles de ellas considerará o llevará a cabo. Habitualmente se deja una silla vacía en este círculo para que alguien del círculo exterior pueda intervenir.

Esta modalidad permite hacer aún más evidente la necesidad de la escucha atenta, el respeto y la preocupación por el malestar del otro, así como el compromiso de todos en la búsqueda de su bienestar. La implicación en el análisis del conflicto y la elaboración de propuestas es fundamental para crear el vínculo y el sentido de pertenencia a la comunidad. Así queda reflejado en las palabras de una alumna:

[...] El día que expuse en clase la situación por la que estaba pasando en la escuela supuso un punto de inflexión en mis prácticas. Todas las recomendaciones y puntos de vista de mis compañeras y de la profesora me ayudaron a abrir los ojos y ampliar mi perspectiva. [...] A partir de ahí, mi actitud cambió y eso hizo que la última etapa de las prácticas haya sido mucho más enriquecedora (L. M.).

2.4. Final de la sesión de clase

La sesión acaba de la misma forma que comienza. Reunido el gran grupo en círculo, se lanza una pregunta dirigida a facilitar el conocimiento personal. En muchas ocasiones la pregunta está relacionada con lo vivido durante la sesión, lo que contribuye a afianzar el valor de lo que juntos construimos y a compartir la responsabilidad y la satisfacción de hacer de nuestra comunidad un lugar donde queramos vivir. Como afirma una alumna: «He aprendido que la misma situación se puede ver desde diferentes puntos de vista y que las risas compartidas son más risas pero el sufrimiento compartido es la mitad» (C. P.).

3. Conclusiones

La incorporación de las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros favorece el desarrollo de sus competencias sociales y emocionales, a partir de la vivencia de una perspectiva comunitaria del aprendizaje. Esta contribución queda reflejada en las valoraciones de las alumnas que consideran positiva la dinámica establecida y aluden de forma reiterada a argumentos relacionados con el conocimiento personal de las compañeras, la participación y el compromiso con el crecimiento propio y el de las demás personas del grupo, la creación de una red de intercambio de experiencias, el enriquecimiento de los procesos de reflexión y su mejora significativa cuando estos pasan a ser procesos compartidos. Todos estos argumentos tienen una estrecha relación con la innovación y la mejora de la escuela (Carbonell, 2006; Santos Guerra, 2002; Zabalza, 2000).

Igualmente, la aplicación de las prácticas restaurativas facilita una formación más integral de los futuros maestros al hacer del *saber ser* un eje fundamental del proceso formativo. Ello les hace más capaces de abordar la educación socioafectiva de los que serán sus alumnos e integrarla en una visión comunitaria del aprendizaje. El haber experimentado la reflexión conjunta, el trabajo compartido y el apoyo mutuo, desde los valores del respeto, la tolerancia, el pluralismo y la participación real, favorece que estén mejor equipados para hacer frente con mayor disposición y fortaleza a los múltiples retos que tendrán que afrontar.

Este es el inicio del camino, con todas las incertidumbres que provoca el hecho de introducir cambios en nuestra docencia; pero con el convencimiento de que también la formación inicial del profesorado puede ser un espacio privilegiado para la aplicación de prácticas restaurativas y una oportunidad para ofrecer a nuestro alumnado la posibilidad de constituirse en comunidad.

Referencias bibliográficas

- ASENSIO, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Barcelona: Paidós.
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ, F. y LLERAS, J. (1994). *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BRAITHWAITE, J. (2002). *Restorative justice and responsive regulation*. NY: Oxford University Press. Consultado el 14 de febrero de 2011 en <<http://www.questia.com/read/114987157>>.
- BRITTO, D. (2006). «Justicia restaurativa, otra forma de establecer disciplina». *Justicia restaurativa en línea*. Consultado el 8 de enero de 2012 en <<http://www.justiciarestaurativa.org/news/britto/>>.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- CARBONELL, J. (2006) (1.ª ed., 3.ª imp.). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- COSTELLO, B., WACHTEL, T. y WACHTEL, J. (2009). *The restorative practices handbook for teachers, disciplinarians and administrators*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- (2010) *Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2004). «La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado». *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M. R., PALOMERO, J. E. y TERUEL, M. P. (2009). «El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33-50. Consultado el 25 de febrero de 2013 en <<http://www.aufop.com>>.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- HOPKINS, B. (2004). *Just Schools. A Whole School Approach to Restorative Justice*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- LACASA, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M. y OSCANYAN, F. (1991). *Filosofía a l'escola*. Vic: Eumo-IREF.
- McCOLD, P. y WACHTEL, T. (2003). «En busca de un paradigma: una teoría sobre justicia restaurativa». International Institute for Restorative Practices (eForum News). Consultado el 15 de noviembre de 2012 en <http://www.iirp.edu/article_detail.php?article_id=NTYx>.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- MIRSKY, L. (2011). «Restorative Practices: Giving Everyone a Voice to Create Safer Safer School Communities». *The Prevention Researcher*, 18 (5) 3-6. Disponible en <http://www.nxtbook.com/nxtbooks/integratedresearchsrvc/pr_201112/#/4>.
- MORRISON, B. (2003). Regulating safe school communities: Being responsive and restorative. *Journal of Educational Administration*, 41 (6): 689-704.
- BLOOD, P., y THOSBORNE, M. (2005). Practicing Restorative Justice in School Communities: The Challenge of Culture Change. *Public Organization Review: A Global Journal*, 5, 335-357.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ BERROCAL, P. y BRACKETT, M. A. (2008). «La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias». *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454. Consultado el día 19 de noviembre de 2012 en <<http://>

www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_276.pdf.

- PIQUÉ, B.; COMAS, A.; y LORENZO, N. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona: Editorial Graó.
- PRANIS, K., STUART, B., y WEDGE, M. (2003). *Peacemaking Circles: From Crime to Community*. St. Paul, MN: Living Justice Press.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1 (4), 209-229.
- RUL-LAN, V. (2011). *Justicia y Prácticas Restaurativas. Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos*. Proyecto final de Máster en Resolución de Conflictos y Mediación. Tesis de maestría no publicada. Universidad de León. Disponible en <<http://goo.gl/RWydY>>.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (2002) (3.ª ed.). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- WACHTEL, T. (2013). «Defining Restorative». International Institutes for Restorative Practices. Consultado el 15 de marzo de 2013 en <<http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>>.
- O'CONNELL, T. & WACHTEL, B. (2010). *Restorative justice conferencing: Real Justice and the conferencing handbook*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M. Á. (2000). «Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: condiciones y dilemas». En A. Estebaranz (coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (199-225). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- (2011). «El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión». *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- ZEHR, H. (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Scottsdale, PA: Herald Press.
- y MIKA, H. (1997). *Fundamental Concepts of Restorative Justice*. Akron, Pennsylvania: Mennonite Central Committee.