

Galego



PACTO DE
CONVIVENCIA

Fortalecemos
a convivencia
e a cohesión
social

Esther Giménez-Salinas i Colomer
Alberto José Olalde Altarejos
Mònica Albertí i Cortés
Ana Ruiz-Sánchez (coòrd.)

**UNIVERSIDADES
RESTAURATIVAS**

**GUÍA BÁSICA PARA
O SEU DESENVOLVIMENTO EN ESPAÑA**

1.ª EDICIÓN

UNIVERSIDADES RESTAURATIVAS | GUÍA BÁSICA PARA O SEU DESENVOLVEMENTO EN ESPAÑA

Coordinación

Ana Ruiz-Sánchez (Universidade Autónoma de Madrid)

Autoría

Esther Giménez-Salinas i Colomer (Síndic de Greuges de Catalunya)
Alberto José Olalde Altarejos (Universidade do País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)
Mònica Albertí i Cortés (Cultura Restaurativa SCP)
Ana Ruiz-Sánchez (Universidade Autónoma de Madrid)

Revisión

Carmen Almendros (Vogal da Comisión de Convivencia da Universidade Autónoma de Madrid)
Amalio Blanco (Catedrático de Psicología Social, Universidade Autónoma de Madrid)
Clara Casado Coronas (Asesora, Síndic de Greuges de Catalunya)
Elena Maculan (Secretaría Xeral, Universidade Nacional de Educación a Distancia)
Mariano Melendo Pardos (Subdirector do Centro de Prevención, Resolución de Conflictos e Inspección, Universidade Nacional de Educación a Distancia)
Manuel Pérez Mateos (Reitor da Universidade de Burgos)
Javier de la Torre Ortega (Director de Réxime Xurídico da Secretaría Xeral, Universidade do País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea)
Teresa Sancho (Defensora Universitaria, Universitat Oberta de Catalunya)

COMO CITAR ESTA GUÍA

Giménez-Salinas, E., Olalde, A. J., Albertí, M., Ruiz-Sánchez, A. (2025).
Universidades restaurativas: guía básica para o seu desenvolvemento en España.
Plataforma Pacto de convivencia.
ISBN: 978-84-09-77997-0

© Pacto de Convivencia e autores. Madrid, 2024
© da edición en lingua galega, Universidade de Santiago de Compostela, 2025

Licenza Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International CC BY-NC-SA 4.0



Esta obra foi traducida ao galego polos profesores da
Universidade de Santiago de Compostela Xesús Ferreiro Núñez e Francisco Xosé Candia Durán
e revisada polo Servizo de Normalización Lingüística da mesma Universidade.
A súa produción foi promovida e financiada polo
Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental da USC (SEPA-interea)



Pacto de Convivencia é unha organización non gobernamental sen ánimo de lucro.
Para máis información: <https://pactodeconvivencia.org/>

Resumo

Esta guía presenta unha proposta de cambio organizacional cara a unha cultura restaurativa nas universidades contextualizada na realidade académica e social de España. Parte da convicción de que unha xestión axeitada dos conflitos capacita para o crecemento e fortalecemento social. Esta cultura restaurativa incide na asunción de responsabilidade ante o dano que producimos, facéndonos evolucionar do coñecido principio de «quen a fai, pága» cara a un moito máis construtivo: «quen a fai, repára»; e amplía a mirada ao considerar o conflito nas súas diferentes fases: a fase da *provención* —aquilo que podemos facer para prepararnos a fin de poder afrontar un conflito antes de que escale e desencadee unha crise que nos desborde—, a fase *reactiva* —ofrecer respostas restaurativas durante e despois do conflito—; e as necesarias actuacións reintegrativas posteriores.

Esta guía dáse a coñecer co obxectivo de que poida servir de axuda na toma de decisións informada que as universidades deben afrontar para cumprir a Lei 3/2022, do 24 de febreiro, de convivencia universitaria de España. Con ela derrógase un réxime disciplinario de 1954 xerado durante a ditadura. Ao propor como novidade o uso da mediación e outras medidas alternativas á sanción, esta lei abre a porta no ámbito español á posta en marcha do enfoque restaurativo como forma complementaria de tratar as vítimas e as persoas infractoras, sobre todo naqueles conflitos cunha asimetría moral non sempre recoñecida institucionalmente.

O seu contido estrutúrase en dez capítulos: unha introdución que contextualiza o reto actual ao que se enfrontan as universidades españolas; unha exposición dos antecedentes restaurativos no modelo educativo nacional e internacional; unha breve descrición dos fundamentos de xustiza

restaurativa que subxacen ao modelo proposto; o encaixe xurídico do enfoque restaurativo no marco da Lei de convivencia 3/2022 de España; unha proposta concreta para a implementación do enfoque restaurativo de maneira transversal nunha universidade que aspire a integrar no seu ADN institucional unha nova cultura restaurativa, coa descrición dos diferentes niveis de actuación e dous instrumentos específicos: Plan Director de Cultura Restaurativa (CURE) e o Programa de Abordaxe Restaurativa de Conflitos (ARCO); un repertorio de prácticas e procesos restaurativos clasificados por niveis de abordaxe; unha listaxe de cen indicadores para o Plan Director de Cultura Restaurativa; unha extensa bibliografía; unha interesante lista de recursos para profundar no exposto; e unha invitación á comunidade universitaria para continuar a conversación.

Prólogo

Pacto de Convivencia é unha plataforma de entidades moi representativas da sociedade civil española cuxo obxectivo común é fortalecernos en termos de convivencia e cohesión social. Somos conscientes de que unha sociedade plural, comprensiva e comprometida cos Dereitos Humanos e a abordaxe non violenta dos conflitos é o mellor antídoto contra toda forma de violencia e exclusión. A plataforma naceu unha mañá de marzo como resposta á experiencia terrorista. Aquela mañá, entidades que representan formas de pensamento a miúdo enfrontadas asinaron un pacto e comprometéronse a traballar xuntas pola convivencia como forma de honrar cada día ás vítimas de toda forma de violencia.

Crue Universidades Españolas é parte desta rede desde a súa fundación e participa activamente no deseño de estratexias conxuntas de prevención da violencia e de fomento da tolerancia, a convivencia, a paz e a reconciliación. Se temos en conta non só a misión social da universidade, senón que case dous millóns de persoas forman parte cada ano da comunidade universitaria (Crue 2023), queda claro que as universidades teñen un papel primordial e insubstituíble no desenvolvemento dunha nova cultura para a abordaxe de todo tipo de conflitos. E téñeno non só en relación coa propia vida universitaria e a forma de afrontar a disciplina interna, senón á hora de afrontar o tratamento das nosas propias feridas como sociedade: co manexo da nosa propia memoria histórica, co compromiso de prevención, memoria e non repetición do fenómeno terrorista, sexa cal for a súa orixe, ou cos retos actuais como son a violencia de xénero e a súa presenza en contornas cada vez máis novas, a difusión de discursos de odio ou a fractura social que produce a polarización, por citar só algúns.

No longo camiño para o fortalecemento social da convivencia, promover a cultura restaurativa nas organizacións constitúe unha liña de traballo fundamental na axenda de Pacto de Convivencia. Nese sentido, o concepto de universidade restaurativa que propomos entende as universidades como organizacións formativas de educación superior que adoptan e promoven os valores e principios restaurativos na súa estrutura e funcionamento. Crean e manteñen un clima educativo onde o ensino, a aprendizaxe e a investigación se realizan desde o respecto mutuo e a partir dunha cultura de interacción que constrúe comunidade, onde todas as persoas integrantes «prosperen e se sintan valoradas» (Davis, 2019:19), sexan capaces de previr, abordar e reparar os danos. E cando haxa danos, prioricen o enfoque restaurativo fronte á simple aplicación da lóxica retributiva.

Esta guía enmárcase dentro da liña estratéxica Campus de excelencia en Convivencia que Pacto presentou no encontro «Universidades: Excelencia con alma» celebrada na Universidade Internacional Menéndez Pelayo en setembro de 2022, na Sectorial de Crue-Sostibilidade que tivo lugar na Universidade de Burgos en abril de 2023, no I Encontro de Comisións de Convivencia na Universidade Autónoma de Madrid en xullo dese mesmo ano e no lanzamento por parte da Crue do Día Internacional da Convivencia en paz como conmemoración anual das universidades, acto que tivo lugar na Universidade de Burgos o 16 de maio de 2024. O seu obxectivo é facilitar unha primeira comprensión do cambio de modelo ao que aspiramos.

Responde ademais ao compromiso adquirido co grupo de xestores/as universitarios/as que asistiron en xaneiro de 2024 ao I Seminario técnico de abordaxe restaurativa dos conflitos no ámbito universitario organizado por Pacto de Convivencia, celebrado en La Cristalera, unha sede da UAM situada en Miraflores de la Sierra, co fin de acompañar a toma de

decisións informada relativa ao desenvolvemento da Lei de Convivencia 3/2022. Nese seminario participaron altos cargos de once universidades: Alejandra Sanjuán, defensora da Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; Catarina García, síndica da Universitat Pompeu Fabra; Julia Arcos, defensora da Universidad de Burgos; Teresa Sancho, Síndica da Universitat Oberta de Catalunya; Inés Gonzalez, técnica de defensoría universitaria da Universidade de Cádiz; Isabel Viña, defensora e presidenta da Comisión de Convivencia da Universidad de Oviedo, Carmen Pérez de Ontiveros, presidenta da Comisión de Convivencia da Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; Carmen Almendros e Carlos Marivela, vogais da Comisión de Convivencia da Universidad Autónoma de Madrid; Roberto Álvarez, presidente da Comisión de Convivencia da Universidad de Almería; Rosa M^a Cerdá, técnica de Igualdade da Universidad Politécnica de Valencia; Javier De la Torre, director de Réxime Xurídico da Secretaría Xeral da Universidade do País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea; Elena Maculán, secretaria xeral, e Mariano Melendo, subdirector do Centro de Prevención, Resolución de Conflictos e Inspección, ambos da Universidad Nacional de Educación a Distancia; e Manuel Alcántara, coordinador de OpenLabs da rede CIVIS. Facemos constar aquí o noso profundo agradecemento a todos/as pola súa participación, así como aos mediadores e excelentes formadores Alberto José Olalde e Mar Puga.

Esta guía básica dirixida a xestores universitarios foi elaborada con carácter urxente posto que nestes meses as universidades están a tomar decisións que marcarán o estilo de abordaxe de conflitos das próximas xeracións do país. Desde Pacto de Convivencia expresamos o noso máximo recoñecemento aos excelentes especialistas que colaboraron como autores/as —Esther Giménez-Salinas, Alberto José Olalde e Mònica Albertí— e ao grupo multidisciplinar de revisores formado por Carmen Almendros, Amalio Blanco, Clara Casado, Elena Maculán, Mariano Melendo, Manuel Pérez, Javier da Torre e Teresa

Sancho. Só grazas á súa experiencia, disposición e xenerosidade foi posible a súa elaboración en tan pouco tempo.

Expresamos unha vez máis o noso compromiso de colaboración coa Crue Universidades Españolas, coa Conferencia Estatal de Defensores Universitarios, coa recentemente creada Rede das Comisións de Convivencia das Universidades Españolas Crue (REDCCU) e con todas aquelas entidades interesadas en potenciar a convivencia.

Máis aló do debido desenvolvemento das comisións de convivencia e sistemas de mediación da nova Lei de Convivencia Universitaria, animamos a todas as universidades e institutos científicos a deseñar follas de ruta de fortalecemento intencional da convivencia. É dicir, a definir o conxunto de accións que, coa marca da cordialidade e o respecto nas relacións interpersoais, intergrupais e intercategoriais, constitúan un punto de partida para o acordo, para o fortalecemento das relacións persoais, para a transformación positiva de conflitos e para a colaboración co resto de axentes sociais (Blanco, 2024).

As universidades deben asumir o reto de capacitar a xeracións enteiras para afrontar o conflito —persoal, social, profesional— cunha nova cultura restaurativa como parte da súa misión como axente fundamental na construción de sociedades xustas e pacificadas. Se temos en conta que a anterior lei de convivencia perviviu durante décadas, estamos nun momento clave para xerar un cambio de cultura relacional e conflitual. Esperamos que esta guía poida contribuír a iso.

Fagámolo xuntos/as. Fagámolo xa.



Coordinadora de Pacto de Convivencia

Contido

Resumo.....	3
Prólogo.....	5
1. Introducción	11
1.1. Cultura de conflito nas universidades españolas.....	14
1.2. Normativa vs. cultura restaurativa	16
2. Antecedentes do restaurativo no ámbito educativo	19
2.1. Implementación internacional en universidades: evidencias do seu impacto positivo.....	19
2.2. Implementación na educación non universitaria no noso país.....	23
2.2.1. Fundamentación e modelos para o ámbito escolar	24
2.2.2. Desenvolvemento do Enfoque Restaurativo Relacional Global.....	26
2.2.3. Aprendizaxes da implementación en Cataluña	34
3. Xustiza restaurativa en universidades: outra maneira de resolver conflitos.....	38
3.1. O paradigma de xustiza restaurativa	38
3.2. Os valores e principios do paradigma de xustiza restaurativa	41
3.3. Prácticas e procesos restaurativos.....	47
4. Contextualización do enfoque restaurativo na Lei de Convivencia Universitaria (LCU).....	50
4.1. Obxecto e ámbito subxectivo da LCU	53
4.2. Medidas de prevención	53
4.3. Os medios alternativos de solución de conflitos de convivencia.....	57
4.4. Medidas substitutivas da sanción	59
4.5. O papel da mediación restaurativa no procedemento disciplinario: consentimento informado	62
4.5.1. Mediación restaurativa en casos de violencia sexual	64
4.5.2. Bases do proceso de mediación restaurativa	68
4.5.3. Resultado dun proceso de mediación restaurativa	69
4.6. Reflexións sobre o enfoque restaurativo no marco da LCU ante o acoso sexual.....	69
4.7. Conclusión da contextualización xurídica	73

5. Universidades Restaurativas: pautas para a súa implementación	75
5.1. Xestión do cambio	75
5.1.1. Nivel 0. Valores, principios básicos e cambio de mirada	78
5.1.2. Nivel 1. Construír relacións, facer comunidade	80
5.1.3. Nivel 2. Coidar as relacións	81
5.1.4. Nivel 3. Reparar danos e restaurar relacións	87
5.2. Reflexións sobre o modelo de implementación	88
5.2.1. Sobre os incidentes de odio e discriminación	90
5.2.2. Convivencia dixital	93
6. Descrición sucinta de prácticas e procesos restaurativos	96
6.1. Prácticas proactivas (nivel 1)	97
6.1.1. Círculos proactivos	97
6.1.2. Diálogo restaurativo sostido	98
6.2. Prácticas restaurativas reactivas informais (niveis 2 e 3)	99
6.2.1. Declaracións afectivas. Comunicación non violenta	100
6.2.2. Preguntas restaurativas	101
6.2.3. Coaching/asesoramento restaurativo	102
6.2.4. Conversacións restaurativas (sen persoa facilitadora)	102
6.2.5. Reunións restaurativas espontáneas (facilitador/a informal)	103
6.3. Procesos restaurativos reactivos formais (nivel 3)	103
6.3.1. Mediación restaurativa	103
6.3.2. Círculos	105
6.3.3. Reunións restaurativas	105
6.3.4. Paneis de impacto vitimal	106
6.4. Procesos restaurativos despois da sanción (nivel 3)	106
6.4.1. Procesos restaurativos reintegrativos	107
6.4.2. Círculos de reentrada	107
7. Cen accións para un Plan Director de Cultura Restaurativa (CURE)	109
8. Bibliografía citada	118
9. Recursos para profundar	128
9.1. Webs interesantes	128
9.2. Vídeos	130
9.3. Podcasts	132
9.4. Fontes normativas para ter en conta	132
9.5. Bibliografía complementaria	132
10. Seguimos en contacto	142

1. Introducción

A Universidade ten unhas capacidades ilimitadas de crecemento e de influír positivamente nun cambio de actitudes na sociedade. Temos o mellor, que son as persoas novas e o coñecemento, pero tamén a gran responsabilidade de cambiar as cousas.

Esther Giménez-Salinas

Esta guía é froito dun intenso diálogo multidisciplinar sostido ao longo dun ano entre especialistas do dereito, a docencia e xestión universitaria, a psicoloxía, o traballo social, a criminoloxía, a pedagogía, a mediación de conflitos, a facilitación de procesos de xustiza restaurativa, as valedorías universitarias e o activismo social pola convivencia.

O seu obxectivo é ofrecer aos equipos de xestión universitaria unha información básica sobre o chamado «enfoque restaurativo», a fin de facilitar unha toma de decisións que, convenientemente apoiada en datos, marque o camiño para transformar as universidades e os seus campus en contornas restaurativas, máis amables, respectuosas e coidadosas coas persoas a través dunha mirada integral que teña en conta os ámbitos proactivos, reactivos e reintegrativos en relación cos conflitos de convivencia universitaria, sexa cal for a súa gravidade.

A xustiza restaurativa que fundamenta o modelo que propomos ten as súas orixes en boa medida nos precursores do abolicionismo penal en Europa como Louk Hulsman, Herman Bianchi ou Nils Christie (Zinsstag, Teukens i Pali, 2011). No seu artigo de 1977 «Conflicts as Property», Nils Christie xa advirte da necesidade de devolver o conflito ás persoas directamente involucradas e sinala a avogados e outros profesionais do

sistema penal como «ladrons de conflitos» (Christie, 1977). Aínda que o primeiro proceso documentado data de 1974, o concepto de xustiza restaurativa como paradigma ou conxunto de principios e prácticas toma corpo durante os anos 90 froito da conxunción do pensamento abolicionista e a experiencia práctica de programas e servizos de mediación entre vítima e vitimario, de movementos de apoio aos dereitos das vítimas e dos presos, de movementos de activistas de grupos indíxenas e do movemento feminista, entre outros. Fito fundamental nesta configuración é o traballo de Howard Zehr, *Changing Lenses* (1990), que desenvolve o significado, os principios e valores da xustiza restaurativa como paradigma que ofrece respostas mellores e máis humanas aos delitos¹.

A xustiza restaurativa en sentido estrito conta xa con décadas de evidencia, redes de colaboración internacionais consolidadas de intercambio de boas prácticas e foi abríndose camiño en espazos organizativos moi diversos á marxe dos xulgados e prisións. España conta xa con persoas expertas de gran prestixio internacional e con experiencias restaurativas en vitimizacións graves recoñecidas en todo o mundo. Entre os antecedentes universitarios no noso país poderíase citar tamén a Lei 6/2001, de 21 de decembro, de Universidades, que regula a figura de Valedor/a, Defensor/a, Síndic ou Aldezele Universitario/a, a creación de másteres de formación especializada e a implementación de experiencias piloto de prácticas restaurativas xestionadas na súa maioría polas valedorías ou a iniciativa de docentes que nalgúns casos forman parte xa das recentemente creadas Rede das Comisións de Convivencia de Universidades Españolas RedCCU-Crue e da Rede Europea de Universidades Restaurativas. Na actualidade decenas de universidades de todo o mundo integrárona no seu funcionamento e xa documentou evidencia científica dos seus beneficios.

1 Publicado en español co título *Cambiando de lente: un nuevo enfoque para el crimen y la justicia* (Herald Press, 2012). Disponible en: <https://archive.org/details/cambian-dodelente00zehr/page/n3/mode/2up>

O ámbito de aplicación do enfoque restaurativo que defendemos ten o potencial de abordar as consecuencias de actos contra a integridade académica, os plaxios, as falsidades nas declaracións responsables dos concursos de oposición a profesorado, os conflitos derivados da convivencia nas residencias universitarias, as condutas inapropiadas do profesorado ao alumnado, as herdanzas *transxeneracionais* de conflitos vinculados ao territorio (memoria histórica, terrorismo, conflitos coas identidades relixiosas, intersexuais, étnicas, etc.).

A normativa universitaria tipifica estas condutas e os seus castigos segundo a súa gravidade nunha lóxica similar á do Código penal. Resólvense nunha inercia lamentablemente máis que coñecida resumida en «quen a fai, pága». Sancionar con garantías pode ser necesario, pero non debe ser a única nin a mellor resposta no ámbito universitario, tendo en conta a penosa utilidade da sanción para pacificar e resolver e, sobre todo, para capacitar para a vida profesional e cidadá ademais de educar, metas todas elas intrínsecas á Educación Superior. A tradicional adhesión xurídica ao «debido proceso» desperdicia oportunidades de facer partícipes das súas solucións ás persoas en conflito que dan especial cabida ao protagonismo das vítimas na identificación das súas necesidades. Como veremos, o restaurativo non pon en cuestión as garantías. É ademais compatible coa imposición de sancións disciplinarias executadas polos organismos correspondentes de cada universidade, pero cambia o paradigma: «quen a fai, repára».

O enfoque restaurativo promove un cambio na xestión dos modelos de relación interpersoal, intergrupar e intercategorial, modelos que con frecuencia contribúen á existencia dos conflitos. Á vez ofrece escenarios de acompañamento ás persoas protagonistas das violencias (de forma paralela ou alternativa ao proceso sancionador), superando perspectivas binarias (baseadas no principio de contradición entre as partes) e incluíndo metodoloxías deliberativas flexibles, entre as que

a mediación restaurativa é só unha máis entre varias, e posibilitando tamén en determinadas ocasións a participación de persoas pertencentes á comunidade danada. Ofrécese así un enfoque integral a toda a comunidade universitaria ao que non se lle debe restar valor.

Vai por tanto máis aló da tan citada mediación, o paradigma estrela dos métodos alternativos de resolución de conflitos que centra na actualidade o debate universitario ao redor das comisións de convivencia. A mediación foi o primeiro método en desenvolverse e lexislarse no contexto socio-xurídico español, sobre todo dentro do ámbito familiar e civil. De feito, a Lei de convivencia universitaria (en diante LCU) destaca este sistema como un máis entre os posibles medios alternativos de solución de conflitos (exposición de motivos, apartado I do seu preámbulo), aínda que os que se instauren estarán baseados nela (na mediación, artigo 5).

Con todo, como teremos oportunidade de ver no transcurso desta guía, é imprescindible profundar no ambiguo termo de mediación que cita a lei, e sobre todo discernilo para os conflitos que supoñen dano ás persoas. A abordaxe restaurativa posúe uns valores, principios e metodoloxías diferenciadas para estes casos que ofrecen a oportunidade de reparar o dano causado, algo que non está presente na mediación (a secas) civil. Para iso serán de axuda os próximos capítulos (véxase especialmente 6.3.1.).

1.1. Cultura de conflito nas universidades españolas

As universidades españolas non son, a priori, espazos de alta conflitividade. Con todo, o informe elaborado pola Comisión Sectorial de Crue Sustentabilidade (2023) baixo o título *Diagnóstico de la gestión de riesgos psicosociales en las universidades españolas*, advirte de que «o acoso laboral foi perdendo

protagonismo para compartir espazo co resto de supostos de violencia psicolóxica, como son as condutas hostís, de abuso de autoridade, de discriminación ou de vexación que, aínda podendo non constituír unha situación propiamente de acoso laboral, repercuten do mesmo xeito na saúde dos traballadores, polo que deben ser tamén tomadas en consideración» xunto á xudicialización dos conflitos (páx. 42). Describe tres formas de intervención: (1) actuación sobre as persoas implicadas na situación conflitiva; (2) a instauración dun protocolo limitado a tratar os cadros graves de violencia (acoso psicolóxico no traballo) e (3) a avaliación de riscos psicosociais. Respecto das dúas primeiras sinala que «responden a unha visión reactiva, serodia e puntual do problema; non constitúen métodos preventivos de actuación, pois non están integrados na actuación preventiva das organizacións; ademais, as solucións que promoven son individuais e puntuais». Sobre a terceira indica que, aínda sendo «un proceder preventivo de obrigado cumprimento», a avaliación de riscos psicosociais non permite «actuar sobre todos os factores que causan as situacións de violencia laboral (como poden ser os comportamentos arbitrarios ou autoritarios, as acción irregulares organizativas, as políticas deficientes de xestión de persoal, un pobre clima laboral, ou unha escasa cultura preventiva, entre outras)». Conclúe recomendando como alternativa «un tratamento desde unha perspectiva global, integradora e participada».

O informe reclama así, literalmente, un cambio substancial de perspectiva, que centre a actuación no ámbito da institución (onde se produce o dano) antes de chegar a transcender ao ámbito xurídico; actúe a través dun proceso preventivo *proactivo* e integral antes que a través de prácticas puntuais e reactivas; e considere a violencia laboral no seu conxunto como un proceso, máis que só como fotos estáticas de episodios puntuais que xeran danos parciais. A situación esixe «o desenvolvemento e implementación dun programa sistémico de actuación, que se oriente a lograr contornas de traballo

máis saudables, centrándose nos factores organizativos e psicosociais, que involucre a toda a organización». Para a súa solución citan elementos básicos da cultura restaurativa que propomos:

Quizais o importante non sería ter por escrito procedementos de acoso laboral, conflitos, mediación, violencia, senón ter un procedemento que atenda a esa evolución que teñen as situacións de violencia e que todo traballador da universidade saiba en cada momento onde acudir e que facer para mellorar o conflito que inevitablemente se vai producir en calquera relación laboral. Trataríase dun procedemento cun enfoque preventivo e de resolución de conflitos, polo que se priorizarán a prevención das condutas de acoso e violencia, mediante a intervención en orixe (a organización do traballo) e a resolución precoz de conflitos, a partir da formación a mandos e traballadores, para fomentar a cultura da paz na organización, e a promoción do uso de técnicas como a mediación para resolver as disputas entre traballadores (Crue 2023: 44).

Aínda que o informe constitúe un diagnóstico específico de só unha parte da comunidade universitaria —as persoas que teñen relación contractual coa institución—, as súas conclusións poden ser en certo xeito extrapolables a toda a comunidade, incluíndo as persoas que prestan servizos profesionais externos. A presente guía ofrece unha alternativa sistematizada a esta demanda dun mellor enfoque preventivo e de abordaxe de conflitos.

1.2. Normativa vs. cultura restaurativa

Como ben sinala o informe citado, a cultura de resolución de conflito máis habitual nas universidades sitúa o marco normativo no centro da convivencia, co que todo conflito é un incidente respecto do devandito marco cuxa resposta se articula conforme a dar preferencias normativo-punitivas. O conflito está integrado como merecedor de sanción dentro do

currículo. A súa resolución está altamente institucionalizada e xera escasa confianza nas persoas afectadas. Implica a elección, non sempre acertada, entre múltiples axentes cuxas competencias a miúdo non están ben delimitadas e son apenas coñecidas, sobre todo entre os colectivos máis vulnerables (alumnado, persoas de recente incorporación á universidade, etc.). Prioriza a resolución e a seguridade institucional, é dicir, o mínimo risco institucional na súa xestión. As preguntas fundamentais son: que norma se infrinxiu?, cal é a súa tipoloxía normativo-xurídica?, que marxe normativa de abordaxe lle corresponde?

Existe, con todo, unha cultura alternativa para a abordaxe do conflito, que o asume como concepto transversal na vida universitaria e na sociedade e considérao mesmo como motor de cambio, crecemento e oportunidade educativa. Nesta cultura, a normativa é un elemento máis que se constrúe da maneira máis participativa e colaborativa posible. As súas preguntas son: quen resultou danado?, cales son as súas necesidades?, quen ten obriga de reparar algo? O conflito convértese así nunha prioridade educativa-restauradora, con perspectiva de disciplina positiva: autorregulación, normas consensuadas, autoridade derivada do propio sistema, —non da posición xerárquica que impón sancións— e con consecuencias educativas. Céntrase nas persoas e as relacións deterioradas e danadas. Capacita para o diálogo sobre o conflito e a procura de solucións pacíficas, educativas e restauradoras das relacións. Non teme que se visibilice. A súa xestión responde a procesos inclusivos de toma de decisión coas persoas protagonistas dos conflitos (sen prexuízo doutras próximas pertencentes á propia comunidade universitaria) que fomenta un liderado *transformativo*². Para iso adestra ao profesorado na xestión do

2 A inclusividade da que falamos amplía a mirada a quen tamén son persoas protagonistas: amizades, parellas, familiares e colegas de aula, incluído o profesorado e persoal administrativo. Os conflitos que causan dano afectan á comunidade, entendida esta como a propia aula e o campus correspondente.

clima de aula e na integración do conflito no currículo formativo. Enfócase na comunidade universitaria como afectada por un incidente, dando oportunidades á participación nas consecuencias deste a través de representantes voluntarios. Observa de maneira crítica estruturas, culturas e procesos que dificultan a convivencia, en todos os seus estamentos (PDI, PTXAS, alumnado e equipos directivos). Por tanto, non se orienta só á resolución do expediente correspondente, senón que ten en conta medidas de prevención, de resposta ao dano producido e de todas aquelas accións necesarias para garantir no posible a non repetición do dano. Este enfoque adestra a toda comunidade educativa en transformación de conflitos de forma periódica, constante, avaliada, supervisada e financiada. Prioriza a baixa institucionalización a fin de incrementar a confianza e evita as dinámicas externalizadoras a través de espazos e procesos dirixidos á resolución alternativa de conflitos e á súa asesoría, percibidos como intratables ou irresolubles, distribuídos no campus. Capacítase así para a resolución transformativa no exercicio profesional e na actuación cidadá. Esta segunda forma de entender a cultura sobre o conflito constitúe a esencia do modelo de Universidades Restaurativas que propomos.

2. Antecedentes do restaurativo no ámbito educativo

Neste apartado presentamos os antecedentes máis significativos no desenvolvemento do enfoque restaurativo. En primeiro lugar, ofrécense algúns datos sobre a implementación no ámbito universitario internacional. En segundo lugar, descríbese o desenvolvemento no ámbito educativo non universitario, con especial detemento no chamado «Enfoque Restaurativo Global» implantado en Cataluña.

2.1. Implementación internacional en universidades: evidencias do seu impacto positivo

David Karp, profesor de Liderado e director do Centro de Xustiza Restaurativa da Universidade de San Diego, recompila en 2023 unha lista de corenta e catro universidades de Estados Unidos, Australia, Canadá e Nova Zelandia que documentan programas de xustiza restaurativa para asuntos estudantís (Karp, 2023). Existen xa redes internacionais que agrupan institucións de Ensino Superior que aplican prácticas e procesos restaurativos. Entre outras, a Rede de Xustiza Restaurativa de Chile, cuxa creación tivo lugar en 2020, ou a recentemente creada European Restorative Universities Network (ERUN).

A posta en marcha do enfoque restaurativo nos campus universitarios remóntase a máis de vinte anos e tivo lugar en Estados Unidos de maneira predominante. A Universidade de Colorado en Boulder e a Universidade Skidmore iniciaron un programa na década de 1990 e a valedora universitaria da Universidade de California en Irvine fíxoo en 1999 (Sebok e Goldblum, 1999). Outras escolas que adoptaron un programa de xustiza restaurativa son a Universidade de Stanford, a

Universidade Northwestern e a Universidade de Michigan, segundo publica o *Campus Safety Magazin* no ano 2018³.

A Facultade de Dereito e Criminoloxía da Universidade Maynooth (Irlanda) converteuse no primeiro departamento académico dunha universidade europea en adoptar unha política de prácticas restaurativas⁴; e a Universidade Victoria de Wellington (Nova Zelandia) está á vangarda da implementación, cun código de conduta para o estudantado que establece como principios reitores a xestión dos conflitos a través de procesos restaurativos que impliquen a participación directa das persoas afectadas (Pointer, 2019), por encima da pura práctica administrativa.

En comparación co modelo disciplinario tradicional, o desenvolvemento destes programas evidencia que os procesos restaurativos contribúen a un menor número de apelacións, a menor gravidade nas reincidencias, a maior satisfacción das persoas participantes e a unha mellora no rendemento do estudantado (Karp e Sacks, 2014). O alumnado que traballou con motivadores restaurativos ou orientados á comunidade experimentou un incremento no seu benestar e satisfacción persoal, así como no sentimento de pertenza comunitaria, á vez que diminuíu a probabilidade de reincidencia (Gallagher Dahl, Meagher, e Vander Velde, 2014).

A aplicación de prácticas restaurativas cando se traballa con danos sociais, políticos e históricos complexos permite ás comunidades identificar rápida e significativamente os danos, as necesidades da comunidade e os camiños a seguir que poden conducir á transformación (Pigdeon e Karp, 2024:137).

3 Máis información en <https://www.campussafetymagazine.com/university/brown-university-restorative-justice/> Consulta 23/11/23

4 Máis información en <https://www.maynoothuniversity.ie/news-events/schoollaw-and-criminology-adopts-restorative-practices-policy>

Erik Wessel, director da Oficina de Resolución de Conflitos Estudiantís da Universidade de Michigan, indica que o proceso de xustiza restaurativa crea un alto nivel de confianza na xustiza porque os estudantes están involucrados na redacción das súas propias sancións⁵.

Temos evidencia sobre a primeira avaliación da efectividade da xustiza restaurativa a través do STARR Project en Estados Unidos (Student Accountability and Restorative Research Project), cunha mostra de seiscentos cincuenta e nove casos, que evidencia que as prácticas restaurativas teñen un maior impacto que os procesos de audiencia ou investigación disciplinarios (Karp e Sacks, 2014).

Unha das razóns polas que a aprendizaxe pode ser maior con prácticas restaurativas é que o desenvolvemento do alumno é unha acción holística centrada na preocupación moral, a cidadanía e a intelixencia emocional (Karp e Sacks, 2014:21).

A escoita por parte do estudiantado ofensor dos relatos das vítimas adoita ser eficaz para provocar expresións de contrición e arrepentimento. Á súa vez, cando as persoas prexudicadas escoitan ao estudiantado admitir a súa ofensa, a miúdo responden, se non con perdón, polo menos con gratitude ao ofensor/a por asumir a súa responsabilidade. Este tipo de procesos colaborativos e inclusivos de toma de decisión xeran sistemas de apoio para a continuidade do vínculo de pertenza á comunidade educativa (Karp e Sacks, 2014). O estudo de Karp revela mellores resultados de aprendizaxe no estudiantado ofensor que participou en procesos restaurativos que en quen cursaron procesos de audiencia ou investigación disciplinarios (Karp, 2015). As aprendizaxes identificadas son:

5 Máis información en <https://www.chronicle.com/article/how-one-universitywent-all-in-on-restorative-justice/> Consulta 23/11/23

- Tiven voz.
 - Participación activa no proceso de toma de decisión. Interiorización de normas comunitarias. Aumenta a conciencia das consecuencias dos feitos e o recoñecemento das responsabilidades morais inherentes a participar nunha comunidade.
- Asumín a responsabilidade.
 - O estudantado ofensor entende a súa conduta e integra o que supuxo a violación de leis básicas de convivencia. Pode escoitar as consecuencias da súa conduta e as obrigas contraídas para reparar o ocorrido.
- Púídeno falar.
 - Ten que ver coa capacidade de escoitar outras perspectivas, expresar arrepentimento e reparar as relacións rotas. Coa participación contribúe á convivencia no campus.
- Pertenzo aquí.
 - Referímonos aos vínculos sociais no campus universitario, incluíndo unha política positiva de orientación non rival cara ás autoridades universitarias e os servizos de seguridade.
- Foi xusto.
 - É a crenza de que o proceso supuxo xerar xustiza, o cal contribúe a unha sensación de lexitimidade nas normas e estándares de convivencia da Institución.
- Estou listo/a para seguir adiante.
 - É a sensación de sentirse satisfeito/a co proceso que supuxo un peche emocional, encarando a propia conduta ofensora, aprendendo dela e non

permitindo que a mesma se converta nun obstáculo para o éxito futuro.

Por último, e non por iso menos importante, citamos unha evidencia empírica máis próxima xeograficamente desenvolvida na Universitat Autònoma de Barcelona, que acredita que a xustiza restaurativa pode adaptarse con éxito a contextos universitarios tamén nas nosas contornas (Pujol e Meléndez, 2022).

2.2. Implementación na educación non universitaria no noso país

O enfoque restaurativo conta xa con experiencias consolidadas no ámbito educativo non universitario de diferentes comunidades autónomas do noso país. A Subdirección Xeral de Cooperación Territorial e Innovación Educativa do Ministerio de Educación, Formación Profesional e Deportes recolle na súa web guías de prácticas restaurativas e mediación escolar proporcionadas polas consellerías de educación das Comunidades Autónomas de Illas Baleares, Comunidade Valenciana, Castela e León e Navarra⁶.

Cataluña é a comunidade autónoma con maior experiencia na posta en marcha do enfoque restaurativo no ámbito escolar no noso país. A partir do curso 2018/19, a actual Subdirecció General de Suport a les Famílies i a la Comunitat Educativa e o Servei d'Escola i Famílies da Generalitat iniciou a promoció do chamado Enfoque Restaurativo Global (en diante ERG). No curso 2022/23 realizáronse xa procesos de formación en 154 centros educativos —72 centros de primaria, 16 institutos escola, 66 institutos de secundaria— coa participación de 2.604 docentes (Albertí, Clar e Sanahuja, 2024) e constituíuse unha rede de 47 centros formados en ERG.

⁶ Véxase <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivenciaescolar/en-accion/practicas-restaurativas.html>

Expomos a continuación con detalle os fundamentos do ERG, os datos resultantes e aprendizaxes para ter en conta.

2.2.1. Fundamentación e modelos para o ámbito escolar

Como se comentou, a transferencia da xustiza restaurativa ao ámbito comunitario conta xa cunha ampla traxectoria dentro e fóra do noso país. O enfoque no ámbito educativo pretende, por unha banda, superar o sistema punitivo retributivo e, por tanto, incorporar os principios relacionados cos procesos que capacitan para as respostas formais característicos da xustiza restaurativa: centrarse no dano e as necesidades, atender as responsabilidades, involucrar a todas as partes —persoas afectadas, as que cometeron a falta ou delito e a comunidade— e, finalmente, utilizar procesos inclusivos e colaborativos desde o respecto a todas as persoas (Zehr, 1990; 2002).

Desenvolvido en centros de educación primaria e secundaria, o ERG constitúe unha referencia fundamental. Por unha banda, adapta os procesos de capacitación de respostas formais propios da xustiza restaurativa para dar unha resposta reparadora ao dano derivado de incidentes e faltas. Por outro, amplía a xustiza restaurativa e inclúe procesos e prácticas para construír relacións, crear comunidade, traballar a *provencción* (por exemplo, cos chamados círculos *proactivos*) e o desenvolvemento das chamadas habilidades de paz (a comunicación non violenta e a escoita restaurativa). Ademais, propón a capacitación da comunidade educativa na facilitación de procesos de respostas informais para a xestión cotiá dos incidentes e conflitos (como as conversas ou as reunións restaurativas informais ou semiformais).

O ERG diferénciase de forma clara do chamado Enfoque Restaurativo Parcial (ERP) que implicaría, por exemplo, restrinxir a implementación á creación dun servizo de prácticas restaurativas

de capacitación de respostas ou de mediación para dar resposta única e exclusivamente a incidentes e faltas.

Co fin de integrar os resultados de avaliación das experiencias piloto do ERG, nace con posterioridade o chamado Enfoque Restaurativo Relacional Global (en diante, ERRG). A adxectivación «relacional» busca priorizar os elementos proactivos e a construción de relacións e vínculos, a promoción do sentimento de pertenza, a creación de comunidade e o desenvolvemento da prevención, así como o coidado mutuo.

Definido así, o enfoque non se centra só na superación do binomio punición-permisividade para a xestión de incidentes, conflitos e violencias, senón que achega, ademais, metodoloxías e procesos para a creación de relacións sas, baseadas na horizontalidade e o respecto mutuo, e promove a adquisición de habilidades e competencias para a súa xestión non violenta e o conflito.

En definitiva, a esencia do ERRG é a relación. Segundo Costello, Wachtel e Wachtel (2010), require por tanto redefinir o investimento nos ámbitos organizacional e académico-educativo, para destinar o 80 % do esforzo á promoción da parte proactiva e informal do enfoque, non só a parte de resposta formal.

O ERRG comporta, de maneira moi clara, a superación do control social polo compromiso social (Morrison, 2012; Vaandering, 2014). Para iso promove a responsabilización de individuos e comunidade na promoción do bo trato e a superación do binomio domino-submisión, sexa este do tipo que for (académico, político ou heteropatriarcal, entre outros).

Desta maneira, non só se dá resposta (desde a reparación) ás violencias directas, que provocaron danos, senón que se promove a superación de violencias culturais e estruturais que provocan danos sistémicos e que moitas veces son a base da

violencia directa. O ERRG incide na cultura da comunidade ou a organización que o desenvolve, promovendo a cultura restaurativa e a cultura de paz.

O seu desenvolvemento implica, por consecuencia, un cambio importante das crenzas en relación coa disciplina, o seu propósito e a súa práctica (Thorsbone e Blood, 2013); e inclúe os conceptos de paz e convivencia positivas, cultura de paz e cultura restaurativa (Albertí, Clar e Sanahuja, 2024) así como a idea central de que conflito non é igual a violencia. Neste desenvolvemento, o conflito é consubstancial á natureza humana e por iso non se pode prever, o que si que podemos facer é provernos de estruturas, procesos, competencias e habilidades para poder xestionar os conflitos que sobrevivirán de maneira pacífica e non violenta co fin de evitar a súa escalada. En cambio, a violencia prevímola e erradicámola.

2.2.2. Desenvolvemento do Enfoque Restaurativo Relacional Global

Os niveis de deseño e implementación que constitúen o ERRG estrutúranse da seguinte maneira:

- o Nivel 0. Principios, crenzas, valores e cambio de mirada.
- o Nivel 1. Construír relacións.
- o Nivel 2. Manter relacións.
- o Nivel 3. Reparar danos.

O nivel 0 documenta os fundamentos do cambio cara a unha cultura relacional restaurativa. Implica unha aposta clara do liderado institucional a favor da posta en práctica do enfoque restaurativo e debe ter o seu reflexo documental nos estatutos, código ético, plans estratéxicos, etc.

Os niveis 1 a 3 recollen propostas metodolóxicas, procesos e estratexias para ser *proactivos* na creación de relacións e convivencia, na identificación e capacitación en habilidades para xestionar o día a día de maneira non violenta, e, finalmente, procesos e prácticas para responder a incidentes e xestionar conflitos desde o recoñecemento do dano, a responsabilización e a reparación.

Os niveis 1 e 2 (construír e manter relacións) desenvólvense na comunidade e para todos e cada un dos seus membros, que son á vez receptores das prácticas e procesos, pero tamén axentes activos do seu uso e aplicación.

O nivel 3 (reparar danos), con todo, require de persoas especialistas formadas na facilitación de procesos restaurativos de respostas para situacións graves onde participarán as persoas implicadas afectadas e a comunidade (como responsable e afectada). Como se citou en apartados precedentes, nestes procesos trabállase desde o recoñecemento do dano, a responsabilización e a reparación. Lembramos que estes procesos sempre son voluntarios.

O ERRG por tanto non é un conxunto de prácticas que capacitan para dar resposta aos conflitos, incidentes ou violencias e a todo o que as inclúe (nivel 3), senón que expón un cambio de paradigma (é dicir, na maneira de mirar) e de cultura (é dicir, na maneira de facer). Diríxese e impacta en toda a comunidade, non só no alumnado. Promove en todos os ámbitos a *provención* e os elementos que a definen: a presentación das persoas, coñecemento mutuo, a confianza, aprecio, comunicación, toma de decisión compartida e cooperación (Burton, 1990; Cascón, 2001; Barbeito, Boada e Caireta, 2021). O seu desenvolvemento implica unha toma de conciencia conxunta como comunidade e/ou organización e o compromiso de fomentar intencionalmente a convivencia positiva co esforzo que requira (por iso falamos de convivencia positiva e non só de convivencia). Todos e todas a construímos con todo o

que facemos e dicimos en todo momento. Como na educación para a paz e a perspectiva interseccional, o ERRG pon o foco na responsabilidade, o relacional e as estruturas que se crean nos grupos. Toma conciencia da nosa responsabilidade en como se estruturan os grupos e o seu impacto na convivencia e na súa xestión. Porque o feito de non ser conscientes do «como estamos» e «como facemos» facilita a reprodución de dinámicas violentas, sexistas e discriminatorias, a miúdo naturalizadas e normalizadas, abertamente opostas á convivencia. En tanto que se aspira a un cambio no ser e non só no facer, diversos autores falan de cultura restaurativa e mesmo de ADN restaurativo (Hopkins, 2004, 2009, 2011; Vaandering, 2014). Ese ADN restaurativo modifica as nosas crenzas en relación coa xestión da convivencia.

O compromiso e a responsabilidade da comunidade é esencial non só á hora de abordar as violencias directas senón tamén as estruturais. O desenvolvemento do enfoque restaurativo confronta o sistema ríxido, xerárquico e autoritario tradicional que fundamenta aínda a xestión relacional e da convivencia nas organizacións e comunidades, en xeral, e tamén nas organizacións educativas (Vaandering 2013).

A continuación, descríbense as características esenciais do ERRG. A figura 1 detalla as competencias, prácticas, actores e destinatarios de cada nivel:

NIVEIS	PRÁCTICAS	CAPACIDADES E COMPETENCIAS	UTILIZADO POR	DIRXIDO A
REPARAR DANOS E RELACIÓNS	Reunións restaurativas formais	Comunicación e escoita (para as persoas participantes) Facilitación de reunións restaurativas (para as persoas facilitadoras)	Persoas facilitadoras expertas	Todas as persoas implicadas e afectadas
MANTER RELACIÓNS	Conversacións restaurativas	Comunicación non violenta Escoita restaurativa Facilitación de reunións restaurativas informais Participación en procesos informais	Toda a comunidade	
CONSTRUÍR RELACIÓNS	Círculos proactivos	Facilitación de círculos proactivos Participación en círculos proactivos Comunicación Escoita		

Figura 1. ERRG: táboa de niveis, prácticas, competencias e actores.

Os piares do ERRG fundaméntanse nos seguintes valores, principios e indicadores, articulados nos diferentes niveis mencionados (Zehr, 2002):

VALORES

- 1. Centrado** nas necesidades das persoas. Identifica as necesidades das persoas e da comunidade. Promove estruturas e estratexias para darlles resposta tanto a nivel proactivo como de capacidade de resposta. Humaniza, ocúpase das persoas e as súas relacións (con elas mesmas, cos demais e coa contorna).

2. **Responsabilizador.** O benestar depende de todas e todos, é proactivo. Non se dá se non actuamos para que se dea. As persoas e a comunidade afectada asumen as súas obrigas e responsabilidades nos incidentes que provoquen un dano.
3. **Participativo.** Promóvese a participación da comunidade en todo aquilo que lle afecta e de cada unha das persoas implicadas e afectadas nunha situación. Propíciase a experiencia dunha democracia participativa, tanto en procesos proactivos como de capacidade de resposta.
4. **Respectuoso.** Promove a dignidade e o respecto cara o ser humano. Diferenza o ser (a persoa) do facer (as condutas) e garante procesos respectuosos coa dignidade humana.
5. **Coherente.** O enfoque integra a máxima: somos responsables das nosas palabras, accións e decisións, e das consecuencias que se derivan delas.
6. **Relacional.** O ser humano é, en esencia, relación. Aprendemos desde a relación; somos desde a relación. A relación cun mesmo, co outro, en tanto que persoa particular e pertencente a diversos grupos e categorías sociais (por exemplo, ser muller), e coa contorna (o medio natural).

PRINCIPIOS

Hopkins (2004, 2009, 2011) formulou cinco principios orientadores da actuación cotiá que fomentan a reapropiación do propio conflito e da toma de decisión conseguinte nun clima de respecto e confianza que desenvolve habilidades prosociais e autoestima e fortalece as relacións (Christie, 1977). A saber:

Principio 1. Todo o mundo ten unha perspectiva propia, única e valiosa. Por tanto, en calquera situación dá voz e escoita sen xulgar.

Principio 2. Os pensamentos inflúen nos sentimentos e ambos os dous nas accións. En xeral, os pensamentos e os sentimentos non son visibles; se nos imaxinamos un iceberg, diríamos que pensamentos e sentimentos permanecen na parte oculta (comportamento latente), baixo a superficie da auga. Un funcionamento restaurativo favorece que pensamentos e sentimentos saian á superficie, poidan dialogar e sexan escoitados.

Principio 3. Todo aquilo que unha persoa di e fai ten consecuencias para ben ou para mal. Anticipar as consecuencias das propias accións é clave para manter unha boa relación cos demais. Dedicar un tempo a pensar con empatía sobre as repercusións dos comportamentos pode axudar a mellorar a situación. Este principio propón un cambio de mirada en relación coas consecuencias; estas van máis aló da mera vulneración da norma e a súa consecuencia non é o castigo, senón o dano provocado por unha determinada acción ou conduta e as necesidades que quedaron ao descuberto. Así, os procesos de capacidade de resposta restaurativos céntranse na identificación das necesidades e a reparación do dano, non na vulneración da norma.

Principio 4. Cando as necesidades están cubertas, as persoas poden dar o mellor de si mesmas. Á vez, para tomar decisións ou resolver problemas é útil identificar as necesidades, xa que estas facilitarán a identificación das estratexias para poder cubrilas. Dar lugar á expresión das necesidades non cubertas, é un elemento esencialmente restaurativo.

Principio 5. As persoas implicadas nunha situación ou nun conflito son as mellor situadas para atopar, de maneira cooperativa, formas de darlle resposta.

INDICADORES

A partir deles pódense definir os indicadores proactivos e de capacidade de respostas de reparación. Estes son, por tanto:

- Damos voz a todas as persoas afectadas ou implicadas nunha situación dada?
- Damos lugar á identificación de pensamentos, sentimentos, experiencias emocionais e necesidades? Ofrecemos a posibilidade de que todas as persoas conectaran cos seus pensamentos e sentimentos? E cos dos outros?
- Interesámonos polo/s dano/s e as necesidades que quedaron ao descuberto?
- Promovemos a participación de todas as persoas implicadas para decidir cooperativamente como resolvela?
- Promovemos a participación?

NIVEIS

Nivel 1: Construír relacións

É esencialmente proactivo e *proventivo*. O seu lema é «somos, construímonos e aprendemos desde a relación». Promove a pertenza, a confianza e a seguridade a través de metodoloxías de círculo proactivas (Albertí, González e Tolosa, 2023; Hopkins, 2019; Rullan, 2018). Capacita para a paz a través da creación de relacións, do sentido de pertenza ao grupo e/ou á comunidade.

A comunidade (o persoal docente, o persoal técnico de xestión, administración e servizos, o alumnado, no ámbito educativo) conta con procesos, ferramentas e estratexias concretas para promover espazos amables onde todo o mundo ten voz e é tido

en conta. Inclúe o coidado relacional cun mesmo, co outro e coa contorna, a alfabetización emocional e en necesidades.

Nivel 2: Manter relacións

Este nivel vai máis aló da prevención. Prové e capacita á comunidade en habilidades de paz como a comunicación non violenta e a escoita restaurativa (Albertí, González e Tolosa, 2023), a comunicación asertiva, a escoita atenta, activa e empática (Barbeito et al., 2021) e a compaixón (Ansembourg e Van Reybrouck, 2017).

Inclúe tamén procesos restaurativos informais e a capacitación na súa facilitación: as conversas restaurativas e pequenas reunións restaurativas para a xestión dos conflitos e incidentes cotiáns.

O Servei d'Escola i Família do Departament d'Educació da Generalitat de Catalunya ofrece aquí experiencias piloto avalia-
das satisfactoriamente. Forma os equipos educativos no exercicio da comunicación non violenta, a escoita restaurativa e os procesos restaurativos informais para superar a xestión tradicional punitiva, permisiva ou negligente que normaliza as violencias habituais como as ameazas, as comparacións, as acusacións, o sarcasmo, os reproches, as acusacións ou os xuízos.

Nivel 3: Restaurar relacións e reparar danos

Restaura relacións e repara danos, cando os hai, con prácticas e procesos restaurativos máis formais, inclusivos e respectuosos coas persoas e as súas necesidades. A súa práctica é coherente cos principios e valores restaurativos aplicando as tres fases restaurativas: recoñecemento, responsabilización e reparación.

É fundamental considerar que:

- Os procesos restaurativos reactivos non son permisivos. Se non hai recoñecemento, responsabilización e reparación non hai enfoque restaurativo.

- Responsabilizarse das condutas, identificar danos, escoitar as necesidades e as experiencias das persoas afectadas, pensar estratexias ou accións para darlles resposta é un proceso complexo oposto ao «irse de rotas».
- As prácticas e procesos restaurativos no ámbito educativo non pretenden só ir máis aló do castigo, se non tamén ofrecer unha alternativa ao binomio castigo-permisividade.
- Tratar dignamente á persoa non significa lexitimar a súa conduta que causou dano. Todas as persoas son dignas de respecto, mais as súas condutas ou opinións pode que non o sexan.
- Manter o enfoque restaurativo implica desenvolver capacidades, aprender procesos e querer estar (actitude). Un non nace restaurativo, apréndese a ser restaurativo. A facilitación de procesos restaurativos reactivos require adestramento e formación.
- Todo proceso restaurativo require dunha fase de valoración de viabilidade onde se valora: a intencionalidade, a responsabilidade, o desexo de reparar e ser reparado, entre outros indicadores.

2.2.3. Aprendizaxes da implementación en Cataluña

Algunhas das recomendacións derivadas da avaliación do programa catalán (Bevington, 2023) son exportables ao despregamento no ámbito universitario:

- Antes de exporse calquera formación ou asesoramento é importante sensibilizar a toda a comunidade sobre que é e que significa o enfoque restaurativo.

- A capacitación das persoas formadoras debe ser de calidade.
- A formación inicial debe contar cun acompañamento posterior.
- A formación non se debe restrinxir a un sector ou a un número de persoas, débese ampliar a toda a comunidade educativa (docentes, PTXAS, alumnado, outros profesionais).
- Fai falta integrar unha avaliación continua do programa e do seu impacto.

Tendo en conta estas recomendacións, o Servei d'Escola i Famílies xerou unha Guía para o despregamento do ERG (Albertí et al., 2023) e creou o Programa de Innovación en ERG (Resolución EDU/653/2023, de 27 de febreiro). O devandito programa estruturouse en 3 cursos académicos da seguinte maneira:

- **Fase 1.** Acompañamento do equipo impulsor e formación ao claustro. Elaboración do plan de acción ERG.
- **Fase 2.** Implementación das actuacións planificadas.
- **Fase 3.** Finalización da intervención: entrega da memoria, avaliación, consolidación e transferencia.

No caso catalán, deseñouse á vez un modelo de cambio organizacional chamado modelo 3/10 (tres fases e dez pasos) baseado en Knoster, Vila e Thousband (2000) e que inclúe unhas fases específicas influenciadas pola proposta de Thorborne e Blood (2013), con elementos do enfoque restaurativo no ámbito educativo e o modelo de cambio organizacional de Kotter (1995; 2012). Esta planificación inclúe unha fase de preparación, outra de formación que finaliza coa concreción dun plan de acción e, finalmente, unha terceira fase que

inclúe a avaliación e a sostibilidade do cambio, que poden sobrepoñerse. Aínda que se recomendaba manter o modelo 3/10, cada fase conta con pasos específicos adaptables ás necesidades da organización que o acolle e deseñados de maneira específica para esta.

FASE	OBXECTIVOS	PASOS
1. Preparámonos para o cambio	Crear as condicións necesarias para o cambio.	1. Sensibilización á comunidade. A comunidade está sensibilizada e informada sobre o ERRG e entende o que significa e o que implica. 2. Creación dun equipo impulsor. Creouse un grupo impulsor comprometido en impulsar o proxecto. 3. Concreción de necesidades e visión de futuro. O grupo motor puido concretar necesidades e construír a visión de futuro. 4. Comunicación e consenso. Comunicouse a visión de futuro á comunidade e consensuouse o desexo de cambio. 5. Compromiso en relación co cambio. Concretoouse un compromiso restaurativo de centro/organización.
2. Formámonos e facemos un plan de acción	Deseñar un plan de formación, asesoramento e acompañamento. Elaborar un plan de acción a curto, medio e longo prazo.	6. Formación inicial. Identificouse o grupo que participará nunha primeira formación (incluíndo o grupo motor e o equipo directivo). Fará falta definir, en función das necesidades, o programa formativo e os obxectivos. A formación inclúe un seguimento da transferencia e un acompañamento. 7. Elaboración do plan de acción. A formación finaliza coa concreción dun plan de acción. Identificar obxectivos a curto, medio e longo prazo.
3. Avaliamos e sostemos o cambio	Avaliar e promover a difusión. Incorporar o programa no proxecto xeral da organización ou centro.	8. Avaliación continua. Dispónse dunha ferramenta de avaliación, para revisar o plan ou facer un seguimento. 9. Comunicación e difusión. Dispónse de espazos de comunicación para difundir o plan de acción. 10. Incorporación do programa ERRG no proxecto de convivencia e o proxecto de centro.

Figura 2. Fases de implementación no ámbito escolar.

Aínda que este modelo de cambio xa se está levando a cabo para a xestión de centros escolares, a realidade actual universitaria merece unha reflexión específica, dada a súa natureza de organizacións cuxa complexidade, tamaño, contexto, culturas de innovación e autonomía varían substancialmente. A ela dedicamos os capítulos 5 e 7 desta guía.

3. Xustiza restaurativa en universidades: outra maneira de resolver conflitos

O réxime disciplinario no ámbito universitario no noso país estivo regulado ata 2022 polo Decreto do 8 de setembro de 1954, polo que se aproba o Regulamento de disciplina académica dos centros oficiais de ensino superior e de ensino técnico dependentes do Ministerio de Educación Nacional, un regulamento predemocrático. Coa aprobación da Lei 3/2022, do 24 de febreiro, de convivencia universitaria, actualízase a lexislación para adecualá á nova realidade universitaria e democrática, abandonando a perspectiva exclusivamente punitiva como ferramenta de resolución de conflitos na comunidade universitaria, especificamente, no que incumbe ao estudantado.

A novidade máis relevante da LCU é que, como veremos a continuación, favorece a implantación de principios de xustiza restaurativa e comparte con ela conceptos, principios e, sobre todo, a posibilidade dunha abordaxe diferente do conflito.

3.1. O paradigma de xustiza restaurativa

Como se citou anteriormente, o paradigma de xustiza restaurativa é un enfoque transformador da xestión do conflito que busca a reparación do dano causado a partir de modelos de relación caracterizados polo abuso de autoridade, a humillación, o desprezo, a violencia, etc. Na procura da resposta a estes danos, integra as persoas directamente implicadas nos feitos, así como as comunidades afectadas, coa implicación da sociedade civil e os poderes públicos. Trata por tanto de ofrecer unha resposta ao delito máis centrada nas persoas, tanto na vítima como no delincuente sen esquecer o impacto na propia sociedade.

O sistema convencional de xustiza, é dicir, o retributivo-sanccionador, defende que o delito é principalmente a violación dunha norma. En consecuencia, a súa función primordial será identificar quen é o culpable e que castigo merece. Segundo este enfoque, o Estado ten o monopolio da reacción penal e só a el lle corresponde protexer os dereitos e as garantías do agresor a través do proceso penal. En cambio, o paradigma restaurativo considera que o delito é principalmente un comportamento que xera un dano á vítima, á súa contorna e á comunidade ou sociedade en xeral. Non cuestiona as garantías para o agresor, pero entende que no delito hai outras persoas implicadas (Giménez-Salinas, 1999a) e outras necesidades por atender que o sistema convencional de xustiza non considera relevantes. Tampouco persegue a imposición dun castigo, senón analizar que dano se fixo, quen é ou son os responsables, que persoas ou grupos o sufriron e como se debe reparar (Zehr, 1990).

Posteriormente, e de forma gradual, a xustiza restaurativa entendeuse como un enfoque que permite abordar os conflitos que necesariamente xorden en todos os ámbitos das relacións humanas, dunha maneira inclusiva, participativa e reparadora. Actualmente, o paradigma de xustiza restaurativa está a aplicarse tanto en situacións nas que se xulga a comisión dun delito na xurisdición penal, como en conflitos a nivel familiar, veciñal, laboral, comunitario, escolar, administrativo ou universitario, entre outros (Giménez-Salinas e Rodríguez, 2020; Raga Marimón i Ferré Virou, 2023). Este proceso debe contar cunha persoa facilitadora debidamente formada e capacitada, que debe conducir o proceso garantindo en todo momento que se dean as condicións propias dun proceso restaurativo que se diferencia do conflito mediable pola súa asímetría moral (alguén puido causar dano a outra persoa).

Esta citada asímetría moral obriga a facer unha precisión importante: a xustiza restaurativa sitúase ao redor da inxustiza

e non se amosa moralmente neutra sobre ela. A inxustiza defínese en termos de dominación, polo que se percibe como unha conduta que é necesario cambiar, porque vai acompañada dun dano psicolóxico e social e sempre dun dano moral. Por iso, o enfoque restaurativo rexeita a neutralidade moral propia daquela mediación que define o dano como un simple e aséptico xogo da linguaxe (Braithwaite, 2003).

No caso da mediación (entendida como negociación), as lentes de neutralidade poden provocar un efecto perverso ao asociar este tipo de mediación coa negociación dos conflitos, o que pode xerar confusión na comunidade universitaria. O dano non é negociable, polo que o obxectivo non é a negociación, senón o diálogo reparador. O termo «mediación vítima-ofensor» pode conducir a equivocacións por facer só referencia ao espazo privado entre a persoa vítima e a ofensora. O paradigma de xustiza restaurativa promove un sentido comunitario de xustiza, de construción de paz, dando lugar para iso á voz e participación das persoas que puideron facer dano, quen o sufriron e a comunidade afectada, neste caso a universitaria.

Esta mirada restaurativa integra por tanto tres elementos estruturais (Pelikan, 2002):

- **O elemento social:** O feito daniño é unha ruptura ou perturbación das relacións humanas, da convivencia entre as persoas. Isto implica abordar a experiencia emocional inmediata das persoas e ocuparse delas e das necesidades concretas orixinadas pola devandita experiencia —a experiencia de facer dano a alguén e a experiencia de padecer un dano—.
- **O elemento participativo ou democrático:** Supón outorgar gran importancia ao principio de intencionalidade das partes, presente en todo proceso restaurativo. Participar, e facelo activamente, fomenta a asunción das responsabilidades, lograr a reparación e, no seu

caso, a reconciliación (isto último só se as persoas participantes o desexan).

- **O elemento reparador:** Se o conflito é entendido como perturbación ou ruptura das relacións sociais, o proceso restaurativo levaranos a buscar medios e formas de arranxar o dano inflixido, de reparar o dano e de cubrir as «verdadeiras» necesidades da vítima. Entre elas pode figurar a axuda emocional, ademais de ou en substitución da compensación material ou non material. O cambio que supón restaurar o equilibrio mediante a acción positiva da reparación, en lugar da acción negativa de castigar a quen fixo dano, é outro elemento importante do cambio realizado a través da mirada restaurativa.

3.2. Os valores e principios da paradigma de xustiza restaurativa

Desde este marco conceptual sublíñase por tanto a importancia de que neste proceso participen as partes directamente afectadas para que teñan voz e plena capacidade de decisión á hora de definir cal foi o dano, que relación se rompeu, que prexuízo se lle produciu á comunidade e cal debe ser a reparación. Tamén nos casos nos que non é posible reparar en sentido estrito, nin volver as cousas ao seu estado anterior ao feito, as partes son quen mellor poden decidir como queren afrontar as consecuencias, sempre que se garantan os valores e principios fundamentais do proceso.

Os valores en xustiza restaurativa permítennos decidir o que é necesario para comprender os problemas que aborda o enfoque restaurativo, definir solucións a estes problemas e cumprilas con integridade.

Os principios son un conxunto de proposicións que rexen os procesos restaurativos. Estes principios brindan unha

orientación baseada na experiencia e a investigación sobre como debemos actuar de acordo cos valores sinalados para lograr os nosos obxectivos.

A continuación compartimos unha síntese daqueles valores e principios que contan con maior consenso (UNODC, 2020 e Chapman et al., 2021) neste ámbito:

OS VALORES

Respecto pola dignidade humana

A filosofía subxacente ao enfoque restaurativo recoñece a cada ser humano como valioso e digno de ser respectado. En consecuencia, os procesos restaurativos deben deseñarse de maneira que as persoas participantes se sintan seguras e respectadas, apoderadas, cun sentimento de propiedade do proceso e capaces de falar libremente. Os procesos restaurativos tamén recoñecen e aprecian as capacidades e fortalezas que cada persoa achega ao proceso e permiten que estas florezan.

Xúlgase un determinado comportamento ou situación e, sobre todo, os seus efectos ou consecuencias sobre as persoas. Non se pode estigmatizar ou etiquetar a ningunha delas.

Solidariedade e responsabilidade mutua

As persoas somos independentes, estamos interconectadas e somos diversas. A calidade das nosas relacións, tanto a nivel interpersoal como en calidade de pertencentes a determinados grupos ou categorías sociais é crucial para o benestar psicolóxico e para a cohesión social dos seres humanos. O obxectivo dos procesos restaurativos é reconectar ás persoas participantes (desconectadas polo dano), permitirles asumir as súas responsabilidades persoais nos citados danos (nas súas dimensións individual, relacional e social) e atopar formas en que poidan cumprir coas súas obrigacións sociais para o benestar dos/as demais.

A responsabilización dos danos pasa por procesos onde quen os cometeu, máis aló de peticións de desculpas ou perdón, entre outros, tamén acomete a tarefa interpersoal de comunicar e avaliar a ilexitimidade da súa conduta (ofrecendo relatos narrativos da mesma e o seu rol nos feitos), admite a responsabilidade dos danos causados, reconece e comprende o impacto dos mesmos, responde as preguntas das persoas prexudicadas, identifica as súas obrigacións (cara ás prexudicadas e cara a si mesma) e a forma en que podería abordar os medios para reparar os devanditos danos de forma consensuada. Este proceso comunicativo permite ás vítimas avaliar o relato de quen lles fixo dano en canto á súa veracidade, minuciosidade e sinceridade (Wood e Suzuki, 2024).

Xustiza e rendición de contas

O foco da mirada restaurativa está nos danos inxustos ou incorrectos. O obxectivo debería ser aliviar o sufrimento e reducir a probabilidade de sufrir máis danos. Para que isto sexa efectivo, o proceso restaurativo debe ser xusto e, na medida posible, sen dominio algún de ningunha das partes. A xustiza tamén se refire á rendición de contas e a noción de contribuír á «substancia» da xustiza, tal como a perciben e experimentan as propias persoas protagonistas.

A verdade a través do diálogo

A miúdo as persoas danadas necesitan entender o que sucedeu para obter a «verdade» a través do diálogo. As persoas danadas adoitan ter moitas preguntas que facerlle a quen os agrediu e a súa necesidade é habitualmente escoitar a verdade sobre que e por que sucederon as cousas, que se responden partindo dun compromiso previo de veracidade e sinceridade das partes. O enfoque restaurativo lexítima a todas as persoas participantes no proceso, pero non os actos danos ocorridos. Afástase, por tanto, de verdades que pretendan manipular os feitos e/ou entren en xogos de linguaxe

que fagan máis dano ás vítimas. Como sinala Gema Varona, do Instituto Vasco de Criminoloxía/ Kriminologiaren Euskal Institutua da Universidade do País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU:

A xustiza restaurativa pode ofrecer espazos para unha verdade dialóxica ou agonística, en ocasións, sobre relatos irreconciliables (o do perpetrador e o da vítima). Nesa conversación detalladamente preparada e coidada para non provocar máis dano, senón para reparar, estarán presentes palabras que transmiten feitos, emocións e valores, relacionados, entre outros, coa vergoña, a dor, o recoñecemento, a responsabilización, o respecto, a confianza ou a dignidade (Varona, 2020:27).

OS PRINCIPIOS

Principio de intencionalidade

As persoas participantes comprométese libremente, a través de consentimento informado, a participar no proceso restaurativo. Iso só terá lugar se todas as persoas participantes dan libremente permiso á facilitadora para organizar o mesmo, despois de recibir toda a información necesaria. A retirada do proceso non xera prexuízos para ningún.

Principio de inclusión social

A todas as persoas participantes ofréceneselles un proceso deseñado para atender a diversidade das súas necesidades e as súas capacidades. Constrúese desde parámetros de accesibilidade, sensibilidade e adaptación á diversidade de xénero, responsabilidades, orixe racial ou étnica, idioma, discapacidade, relixión ou crenzas, idade e orientación sexual. Refírese igualmente a aquelas que poderían verse afectadas directa ou indirectamente polo sucedido e, por tanto, deben ser convidadas a participar tamén no proceso.

Principio de participación

Quen mellor poden decidir sobre a resposta máis axeitada ao dano son as partes afectadas. É necesario xerar as condicións para que participen de forma activa todas aquelas persoas que poden contribuír de maneira efectiva á solución do conflito, así como persoas da contorna das partes ou membros da comunidade ou da sociedade civil se se considerase oportuno.

Por tanto, facilítase a todas as persoas implicadas a súa participación activa nun diálogo (directo ou indirecto) respectuoso, xusto e seguro que aborde o dano con garantías de que non se producen dinámicas de dominación interpersoal. As investigacións demostran que os procesos restaurativos son máis xenuíños e satisfactorios cando as partes se poden reunir directamente. Con todo, non se exclúe que haxa procesos restaurativos sen que culminen en diálogos cara a cara.

A persoa facilitadora participa no proceso tratando con igual respecto e dignidade ás persoas implicadas nel e debe garantir que poidan participar por igual. Non se sitúa a favor de ningún acordo en concreto. Con todo, non é neutral ante o comportamento que causou un dano.

Principio de compromiso

Débense tomar as medidas necesarias para apoiar a cada participante e fomentar unha actitude responsable no cumprimento dos compromisos e acordos tomados. Chegar a acordos non é obrigatorio xa que en ocasións pode non ser posible. Con todo, iso non debería ser obstáculo para que o proceso restaurativo siga o seu curso.

Principio de confidencialidade

É clave que o proceso restaurativo sexa un espazo no que as partes se sintan seguras compartindo as súas vivencias dos feitos. É necesario o compromiso de todas as persoas

participantes e da persoa facilitadora de manter en segredo o que se comparta no espazo restaurativo, agás que a revelación sexa de común acordo entre as partes.

Por tanto, todas as persoas participantes dan o seu consentimento e comprométense á confidencialidade do proceso restaurativo, estando mutuamente atentas ao seu cumprimento en prol de garantir un espazo onde as partes se sintan seguras para establecer un diálogo veraz.

Cando se achegan garantías de respecto á intimidade e á confidencialidade, as partes están en mellor posición para intercambiar experiencias sobre as causas e as consecuencias dos feitos.

Principio de reparación do dano

O proceso restaurativo ten por obxecto proporcionar unha experiencia relevante de xustiza que se esforzará por restaurar o que se perdeu, danou ou violou e por abordar o que orixinou ese dano. Desta maneira alcánzase unha experiencia significativa de xustiza. A asunción de responsabilización do dano que cómpre reparar busca, igualmente, a desistencia de danar novamente.

En función do conflito ou dano creado, a reparación pódese levar a cabo de varias formas. Ás veces é posible reparar o dano ou as relacións cunha reparación material ou simbólica que lles proporcione maior satisfacción ás persoas que o castigo. A reparación tamén pode incluír elementos encamiñados a evitar a repetición do dano. Así mesmo, pode darse unha situación na cal non é posible a reparación e, con todo, as partes prefiren seguir co proceso porque lles permite xestionar a situación afastadas da confrontación. Podería suceder, por exemplo, que a relación entre vítima e vitimario non se poida recompor, pero que ambos prefiran acordar os termos da «non relación». Isto permítelles recuperar o control da situación que viviron e reducir o seu malestar.

3.3. Prácticas e procesos restaurativos

Na práctica, a xustiza restaurativa seguiu camiños moi diversos a nivel metodolóxico. Aínda que, como xa sinalamos, a súa orixe séguese situando no ámbito xurídico penal, aplicouse a moitos outros campos, entre outros, no dereito administrativo⁷.

Na súa declaración de principios básicos para a aplicación de programas de xustiza restaurativa en materia penal do ano 2002, a ONU promoveu a utilización do termo «proceso restaurativo» para determinar «calquera proceso onde a vítima e a persoa ofensora, e cando sexa adecuado, calquera outros individuos ou membros da comunidade afectados por un delito participan xuntos de forma activa na resolución dos asuntos derivados del, xeralmente coa axuda dunha persoa facilitadora. Os procesos restaurativos poden incluír a mediación, conciliación, conferencia e as sentenzas circulares» (ONU, 2002). No seu Manual de Xustiza Restaurativa actualizado (UNODC, 2020) coloca o concepto «práctica restaurativa» ao mesmo

⁷ Coñécense experiencias consolidadas de mediación no ámbito do dereito administrativo. Unha delas é o programa de mediación contencioso-administrativa que se leva a cabo en Catalunya desde o 2017 e que conta cunha Guía metodolóxica da mediación nos xulgados do contencioso-administrativo de Barcelona que foi aprobada por acordo da Sala de Goberno do Tribunal Superior de Xustiza de Catalunya de 10/11/2020 (Raga Marimon e Ferré Gir, 2023). No ámbito das valedorías, o Defensor del Pueblo Andaluz creou en 2018 un servizo de mediación integrado na institución que dá resposta a un número significativo de queixas a través da mediación. Así mesmo, están a levarse a cabo experiencias por parte doutras valedorías autonómicas como o Ararteko ou o de Xustiza de Aragón, por nomear algúns exemplos. A Lei 24/2009 do Síndic de Greuges de Catalunya habilita a esta institución para exercer as súas funcións tamén mediante a proposición da mediación, a conciliación ou a composición de controversias para tratar un conflito entre o cidadán/á e a administración na tramitación daquelas queixas que o aconsellen. Desde a incorporación de Giménez-Salinas como Síndica de Greuges realizáronse actuacións para introducir a cultura restaurativa de forma transversal na institución. Entre outras, a análise das queixas desde un enfoque restaurativo e, cando sexa viable, propostas de realización dun proceso restaurativo entre o cidadán/á e a Administración implicada. Tamén se están potenciando fórmulas de traballo colaborativo entre distintas administracións e o Síndic de Greuges para avanzar na transformación de políticas públicas se se repiten inxustizas ou disfuncións no sistema (Síndic de Greuges de Catalunya, 2024).

nivel que «proceso», considerándoos desta maneira, sinónimos intercambiables.

No ano 2012, o Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas definiu as prácticas restaurativas como «unha ciencia social que estuda como xerar capital social e alcanzar unha disciplina social a través dunha aprendizaxe e toma de decisións participativas». Este Instituto considera que as prácticas restaurativas tamén inclúen o uso de procesos informais e formais, aqueles que promoven proactivamente á comunidade para previr conflitos e malas accións (Wachtel, 2012).

Para os efectos desta guía, cun ánimo clarificador desde o punto de vista terminolóxico e pensando na complexidade da xestión universitaria, chamaremos «prácticas restaurativas» a aquelas non formais ou menos formais e reservaremos o termo «procesos restaurativos» para denominar os procesos formais. Tres criterios determinan o concepto de formalidade:

1. A gravidade do dano nas súas dimensións obxectiva (marcos normativos correspondentes) e subxectiva (vivencia e percepción persoal de quen o sofre) e as fases do proceso, que esixirán:
 - A valoración da viabilidade do proceso.
 - A preparación de participantes.
 - A elección da práctica ou proceso restaurativo máis axeitado.
 - O seguimento do resultado da práctica ou proceso.
2. A participación dunha persoa cualificada e profesional, acreditada e experta en procesos restaurativos⁸.

⁸ Neste sentido, a capacitación sobre mediación civil non é suficiente. As persoas facilitadoras de procesos restaurativos deben ter formación específica sobre procesos de vitimización e desvitimización e atención psicosocial a vítimas, incluída a práctica informada sobre trauma como recomendan os organismos internacionais nos seus

3. Un espazo específico e un tempo programado, a diferenza das prácticas informais que son habitualmente espontáneas.

As prácticas restaurativas, que inclúen estratexias, dinámicas e ferramentas, poden ser proactivas e reactivas. Os procesos restaurativos son soamente reactivos á existencia da acción daniña ou despois da determinación de medidas disciplinarias e punitivas.

Para coñecer as prácticas restaurativas máis frecuentes véxase a apartado «Descrición básica de prácticas e procesos restaurativos». Os procesos restaurativos máis coñecidos en España son a mediación restaurativa (Olalde, 2017; 2023), os encontros restaurativos (Pascual, 2013), os círculos e as reunións restaurativas⁹ (Giménez-Salinas e Rodríguez, 2020; UNODC, 2020) e as camiñadas restaurativas realizadas en vitimizacións graves (Varona, 2020).

estándares de práctica. Segundo os casos, aconséllase outra formación específica relacionada coa tipoloxía do dano que cómpre tratar.

⁹ Chamamos aquí reunións restaurativas ao que na bibliografía se cita con frecuencia como Conferencia (Comunitaria ou de Grupo Familiar) ou *Conferencing*. Tratamos de evitar así unha posible ambigüidade de termos.

4. Contextualización do enfoque restaurativo na Lei de Convivencia Universitaria (LCU)

A aprobación da LCU responde á vontade de dispor dun réxime disciplinario para o estudiantado acorde cos principios propios dun Estado social e democrático de dereito. Deste xeito, derrógase o Regulamento de Disciplina Académica aprobado por Decreto de 8 de setembro de 1954, que, a pesar dos seus problemas de inconstitucionalidade, continuaba vixente no relativo ao réxime disciplinario dos e das estudantes. Esta é, pois, unha nova norma adaptada aos tempos actuais e que pode homologarse coa existente en moitos outros países. O contexto universitario é relativamente homoxéneo, de maneira que as distintas experiencias poden enriquecernos. Esta normativa só marca unhas bases e déixalles ás propias universidades a responsabilidade de redactar as súas normas de convivencia de maneira que, no caso altamente desexable, se implique a toda a comunidade universitaria no proceso da súa elaboración.

Como cabía agardar, o preámbulo da LCU tamén adopta e apoia os principios que se desprenden da Lei orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de medidas de protección integral contra a violencia de xénero, en concreto do seu artigo 4.1, e da Lei orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes, en relación coa importancia de que o sistema educativo español se esforce en eliminar barreiras que obstaculizan a igualdade real entre mulleres e homes, e en proporcionar formación para a prevención e a resolución pacífica de conflitos. No seu artigo 3.3, remítese tamén á Lei 19/2007, de 11 de xullo, contra a violencia, o racismo, a xenofobia e a intolerancia, e en relación co artigo 8.j) da Lei 10/1990, de 15 de outubro, do deporte, e non menos

importante, ao Texto refundido da Lei xeral de dereitos das persoas con discapacidade e a súa inclusión social, aprobado polo Real decreto lexislativo 1/2013, de 29 de novembro.

A través da regulación dun novo réxime disciplinario, a LCU tamén busca incorporar un novo enfoque dos conflitos que poden xurdir no ámbito universitario, analizándoos nun contexto máis amplo. Neste sentido, deben pórse en práctica intervencións que poidan ir máis alá do réxime disciplinario e que teñan un alcance integral e abrangue, pondo a énfase na convivencia e a construción das relacións saudables. Neste sentido, tal e como a LCU articula o réxime sancionador, pon de manifesto a vontade de superar o sistema puramente punitivo anterior para, no seu lugar, dar preferencia a formas construtivas de prevención e resolución pacífica de conflitos como a mediación (Loredó, 2023). En consonancia con este marco e co obxectivo de darlles ás sancións unha finalidade educativa, a LCU articula a posibilidade de substituír as sancións «por medidas de carácter educativo e recuperador» para as faltas graves.

Para quen promovemos o paradigma restaurativo e o vimos en acción en diferentes contextos, a idea de deixar a sanción ou o castigo como última opción ante unha infracción para darlles preferencia ás respostas construtivas ten todo o sentido. Pero dentro do enfoque restaurativo a finalidade «educativa e recuperadora» non pode ir a expensas da responsabilidade perante a vítima e a reparación do dano. Isto cobra especial sentido cando estamos ante delitos cometidos por mozos, xa que foi precisamente neste ámbito onde se implantou por primeira vez un proceso que respondía ao paradigma de xustiza restaurativa, nese momento a través da mediación entre vítima e infractor, non só no noso país senón en toda Europa. Por iso é polo que sempre se lembra que non é unha «mellor solución» para quen infrinxiu a norma e, por tanto, se advirta da necesidade de que non queden anuladas algunhas das súas funcións

no caso que poida primar a finalidade educativa (Gimenez-Salinas, 1993; 1999b). Neste sentido o paradigma de xustiza restaurativa require pór no centro as necesidades da vítima, a súa contorna, a comunidade afectada e a reparación do dano e as relacións. Estes elementos son os que deben guiar a intervención xunto coa finalidade educativa e recuperadora da persoa ou persoas responsables do dano. É moi importante preservar a importancia da reparación da vítima, xa que con frecuencia as críticas centráronse na posible utilización das vítimas para lograr a finalidade educativa.

O preámbulo da Lei xa anuncia que «(...) as normas de convivencia pacífica consensuadas na comunidade universitaria son un elemento para a mellora do sistema universitario no seu conxunto». Apélase ao principio de autonomía universitaria consagrado no artigo 27.10 da Constitución española para que as universidades, a partir das bases previstas na LCU, elaboren de forma máis extensa e completa «(...) medidas e intervencións que potencien a convivencia activa e a responsabilidade entre todos os membros da comunidade universitaria (...)».

Desde un punto de vista restaurativo, debemos subliñar a importancia de que as normas de convivencia sexan froito do consenso logrado no marco dun proceso participativo no que interveñan representantes de toda a comunidade universitaria. Deste xeito, as citadas normas serán unha síntese das perspectivas de todas as persoas implicadas, que sentirán como súas. Iso permite que todos os sectores do ámbito universitario constrúan un relato compartido sobre o que entenden por convivencia, e sobre que medidas hai que implantar para construíla e mantela.

4.1. Obxecto e ámbito subxectivo da LCU

O artigo 1 da LCU expón que a Lei se centra en establecer as bases da convivencia no ámbito universitario fomentando «(...) a utilización preferente de modalidades alternativas de resolución daqueles conflitos que puidesen alterala, ou que impidan o normal desenvolvemento das funcións esenciais de docencia, investigación e transferencia do coñecemento».

Así mesmo, a LCU, no Título II, regula o réxime disciplinario do estudantado universitario e desmárcao do réxime disciplinario do persoal docente e investigador e do persoal técnico, de xestión e administración de servizos, posto que ambos se atopan xa regulados noutras normativas específicas. Por tanto, é só de aplicación aos estudantes. Con todo, o Título preliminar que contén as disposicións xerais e o Título I, sobre os medios alternativos de solución de conflitos de convivencia, son de aplicación para toda a comunidade das universidades públicas. Iso inclúe o estudantado, o persoal docente e investigador e o PTXAS.

As universidades privadas e os centros adscritos elaborarán as normas de convivencia respectando os principios e as directrices de convivencia previstos pola LCU.

Tal e como dita a disposición adicional primeira, a LCU tamén será aplicable ao estudantado do sistema de centros universitarios de Defensa, Garda Civil e Policía Nacional, agás naquilo incompatible coas infraccións previstas para o ámbito militar e da Policía Nacional.

4.2. Medidas de prevención

O artigo 4 da LCU versa sobre as medidas de prevención e resposta fronte á violencia, á discriminación ou ao acoso. Estas medidas deben ser reguladas e redactadas polas normas

de convivencia de cada universidade e serán de aplicación ao estudantado, ao persoal docente e investigador e ao PTXAS.

Concrétanse aspectos que as normas de convivencia deben observar cando regulen as medidas de prevención. Neste sentido, deben incorporar o enfoque de xénero e deben axustarse ás normas sobre igualdade efectiva entre homes e mulleres e de protección integral contra a violencia de xénero en consonancia co previsto na Lei orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de medidas de protección integral contra a violencia de xénero e na Lei orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes, tal e como se menciona no preámbulo.

A Lei incorpora a perspectiva de *provención*¹⁰ propia do modelo de universidades restaurativas que defendemos. O artigo 4.2. sinala que deben regularse medidas de prevención primaria, como a sensibilización, a concienciación e a formación, para fomentar o respecto á diversidade. As medidas de prevención secundaria irán dirixidas a xestionar situacións e factores de risco para evitar que escalen e se convertan en situacións de violencia, discriminación ou acoso. Finalmente, para as situacións nas que xa se produciu un conflito ou dano, as normas de convivencia deben establecer os mecanismos para presentar queixas ou denuncias. Establécese tamén de forma explícita que se deben favorecer medidas de acompañamento ás vítimas na súa recuperación. No apartado 3 deste mesmo artigo, faise fincapé en que as normas de convivencia deben establecer as medidas axeitadas para atender ás vítimas asegurando que son informadas dos seus dereitos e que reciben

10 John Burton define *provención* como «todo aquilo que podemos facer para prepararnos para afrontar un conflito, antes de desencadearse unha crise que nos desborde» (Burton, 1990). No ámbito universitario significa «prover a toda a comunidade educativa dun conxunto de habilidades, ferramentas e estruturas que fagan fronte aos conflitos antes de que sexan unha crise. É dicir, promover as actitudes e valores que creen unhas relacións saudables e faciliten que cando empecen a xurdir conflitos se poidan resolver da mellor maneira por todas as partes involucradas» (Gascón, 2001).

o acompañamento psicológico e xurídico que contribúa á súa recuperación¹¹.

É importante subliñar que representa un avance moi positivo que se faga explícita a necesidade de atender ás vítimas e articular mecanismos para dar resposta ás súas necesidades ao longo da súa recuperación, entendida esta como un proceso. Este aspecto encaixa plenamente no enfoque restaurativo na medida en que os intereses da persoa que sofre o dano merecen unha atención integral e un compromiso institucional.

Así mesmo, resulta necesario reflexionar sobre a natureza e dimensións da prevención e, no seu caso, como se recolle nas normas de convivencia de cada universidade. Se realmente queremos construír espazos de convivencia no ámbito universitario (ou en calquera outro ámbito da sociedade) debemos propoñer-nos intervencións que non se reduzan a estratexias reactivas ao conflito ou dano (xa sexan sancións ou prácticas restaurativas). Faise imprescindible dedicar máis recursos á construción de relacións saudables no marco desta convivencia.

Neste sentido, a prevención non debe ir dirixida a lograr a ausencia de conflito, ou a regular o que é permitido ou prohibido, senón a planificar e implantar intervencións efectivas que fomenten un mellor coñecemento mutuo entre os membros da comunidade universitaria, o respecto, a diversidade, a construción de vínculos e relacións positivas, a empatía, a responsabilidade compartida polo benestar mutuo e o compromiso colectivo.

Desde o enfoque restaurativo é moi positivo que a LCU previra o uso de métodos alternativos de resolución de conflitos como a mediación e que os regulara para que se poñan en funcionamento de forma efectiva sen que iso se deixe á von-

¹¹ Medidas que non serán incompatibles co proceso sancionador en marcha, se o houberse, ou que serán de aplicación mesmo se o citado proceso non se iniciou (artigo 5).

tade de cada universidade. Pero resulta evidente que é igual de importante asegurar que se asignan recursos e se incorporan estratexias reais que potencien a convivencia de maneira efectiva, non só a súa regulación.

Diversos autores (Albertí e Pedrol, 2017; Cascón, 2001; Hopkins, 2009; Vaandering, 2014) expoñen os motivos polos cales, aínda que hai que poder aplicar as metodoloxías como a mediación ou outros procesos restaurativos como resposta cando xa se xerou un dano, cobra aínda maior importancia investir recursos nas estratexias de prevención, é dicir, aquelas que serven para construír relacións saudables na comunidade universitaria. Traballar para a prevención non significa traballar para evitar o conflito, posto que este é inherente á condición humana, senón crear as condicións para que as persoas poidan facer do conflito unha oportunidade de cambio e crecemento.

Así, as normas de convivencia deberían ir dirixidas non só a sancionar condutas inaceptables ou a regular o que está ben e o que está mal, senón a propor medidas que efectivamente potencien os valores democráticos e de respecto a través da comunicación, o diálogo, a promoción das relacións saudables e o coñecemento mutuo entre alumnos, persoal docente e investigador e PTXAS e os propios servizos docentes e administrativos.

Algúns exemplos destas medidas de prevención, que probablemente xa se levaron a cabo nalgúns universidades, poderían consistir en procesos participativos nos que estudiantado e outros membros da comunidade universitaria se impliquen para acordar cuestións de interese común. Tamén poderían incluír iniciativas de aprendizaxe colaborativa, como a realización de proxectos transversais nos que estudiantado de distintas disciplinas traballe conxuntamente en cuestións complexas que requiran un enfoque interdisciplinario ou que preocupen á comunidade universitaria, titorías ou mentorías entre estudantes con máis experiencia e outros acabados de

chegar, entre persoal docente con percorrido e persoal docente con menos experiencia, forxando así relacións de apoio e orientación que fomenten vínculos positivos. Así mesmo, tamén poden promoverse programas ou actividades lúdicas que creen espazos de relación fóra da aula e do grupo habitual de compañeiros. En capítulos posteriores descríbense numerosas formas de prevención.

Crear relacións construtivas e coñecemento mutuo é construír comunidade, é fomentar a convivencia desde a raíz. Neste contexto, cando o conflito aflora, xa se terán creado as condicións para que as persoas poidan abordar o conflito de forma construtiva e non violenta, significará facer do conflito unha oportunidade de cambio e crecemento (Albertí e Pedrol, 2017; Cascón, 2001; Vaandering, 2014).

4.3. Os medios alternativos de solución de conflitos de convivencia

Tal e como se mencionou, o artigo 1 da LCU establece que se debe facer un uso preferente dos medios alternativos de solución daqueles conflitos que puidesen alterar a convivencia no ámbito universitario. O artigo 5 especifica que o uso destes medios alternativos, e especialmente a mediación, debe estar regulado nas normas de convivencia e que estas deben regular a súa aplicación tanto antes como durante o procedemento disciplinario.

Neste sentido, a Lei orgánica 2/2023, de 22 de marzo, do sistema universitario (LOSU), nos seus artigos 3.2 e 34.2, fai referencia tamén á convivencia universitaria, á mediación e á resolución pacífica de conflitos como aspectos cuxo desenvolvemento e regulación quedan comprendidos na autonomía das universidades e nos que se debe garantir a participación do estudantado.

Cabe destacar que o mesmo artigo establece os principios aos que os citados medios alternativos de solución de conflitos deben axustarse: voluntariedade, confidencialidade, equidade, boa fe e respecto mutuo, prevención e prohibición de represalias, flexibilidade, claridade e transparencia. Estes principios encaixan nos principios do paradigma de xustiza restaurativa mencionados na sección 3.2 deste texto.

Por iso, entendemos que as normas de convivencia non deben cingirse a regular a mediación como alternativa á sanción, senón que poderían perfectamente incluír outras prácticas e procesos restaurativos. Unha aproximación rápida á LCU podería levar a pensar que o lexislador apostaría pola mediación como o mecanismo exclusivo de resolución de conflitos no ámbito universitario. Con todo, o artigo 5 non se refire á mediación en particular, senón a «medios alternativos de resolución de conflitos» en sentido amplo, cuxa determinación corresponde ás propias universidades —sen prexuízo do que establezan, no seu caso, as comunidades autónomas—. Aínda que estes medios alternativos deberán basearse naquela, resaltando así os principios nos que descansa, coinciden á súa vez cos da xustiza restaurativa vistos anteriormente. Todo iso serviría non só como sanción alternativa para afrontar situacións nas que se xerou un dano, senón tamén como métodos de prevención secundaria, é dicir, para afrontar aquelas situacións de tensión ou conflito, a fin de previr que escalen e evitar que finalmente poidan desembocar nun dano efectivo para persoas ou colectivos.

No mesmo Título I da LCU, o artigo 6 establece que as universidades deben constituír unha Comisión de Convivencia, que estará formada de maneira paritaria por representantes do estudantado, do persoal docente e investigador e do PTXAS. Así mesmo, no marco das súas competencias, as universidades deben elaborar a normativa que regule a estrutura e o funcionamento da Comisión e como se nomean os seus membros.

Cabe mencionar o artigo 43 da LOSU, que no seu punto 4 especifica que a valedoría universitaria pode «(...) asumir tarefas de mediación, conciliación e bos oficios». Por iso, pódese entender que, dalgún xeito, as valedorías universitarias tamén poden contribuír ás tarefas que desenvolve a Comisión de Convivencia cando leve a cabo un proceso de mediación. No caso de que a valedoría se implique coa Comisión de Convivencia para levar a cabo os procesos de resolución de conflitos, é importante articular mecanismos para preservar as funcións ordinarias deste órgano como defensor dos dereitos do estudantado¹².

4.4. Medidas substitutivas da sanción

O artigo 20 fai referencia ás medidas substitutivas da sanción e especifica que só son aplicables para as faltas graves que están enumeradas no artigo 14.6. Así, ante unha falta grave, o órgano sancionador, en lugar de aplicar unha sanción, pode optar por aplicar unha medida substitutiva de carácter educativo ou recuperador sempre tendo en conta os seguintes principios:

- Debe terse o consentimento inequívoco das partes.
- A medida debe buscar a mellor reparación posible do dano causado e establecer formas de garantir o seu cumprimento.
- A persoa infractora debe recoñecer a súa responsabilidade, tanto do seu comportamento como das consecuencias.

12 Poderíase dar o caso de que un/unha estudante que participe como parte nun proceso de mediación facilitado pola valedoría, posteriormente queira dirixirse a esta para formular unha queixa contra a universidade polo mesmo asunto. É importante pois, que a participación da valedoría como facilitadora do proceso de mediación no conflito, non lle impida posteriormente preservar a debida independencia e neutralidade para defender os dereitos do alumnado inmerso nun proceso de mediación.

- A persoa responsable da infracción debe estar disposta a restaurar a relación coas persoas afectadas pola infracción cando estas dean o seu consentimento.

Non deixa de ser algo contraditorio a exclusión das faltas moi graves. Tendo en conta que no caso de que puidesen constituír un delito xa non é competencia da Universidade, ao noso xuízo, non ten moito sentido que se exclúan. No entanto, e coa excepción daquelas condutas constitutivas de infracción penal, que provocarán a suspensión do procedemento disciplinario, nos restantes casos de infraccións moi graves non queda abeirada a intervención da Comisión de Convivencia, de tal modo que as partes implicadas poidan resolver o conflito sen sanción. O que non será posible é a substitución da sanción se finalmente se impón tras o fracaso do proceso de mediación, en particular, mediante medidas restaurativas ou de carácter recuperador.

Así mesmo, o apartado 2 do citado artigo expón que as medidas poden consistir na participación ou colaboración en actividades formativas, culturais, de saúde pública, deportivas, de extensión universitaria e de relacións institucionais ou outras similares. A LCU precisa que as devanditas actividades non poden consistir en realizar tarefas que están asignadas a persoal da universidade. O mesmo artigo deixa a criterio de cada universidade a determinación da duración destas medidas, sempre que manteña proporcionalidade co tipo de sanción á que substitúen.

Os principios que se deben ter en conta para aplicar as medidas substitutivas á sanción están en boa medida aliñados coas premisas do enfoque restaurativo. O principio do recoñecemento da responsabilidade por parte da persoa infractora merece unha análise máis detida posto que existe certa controversia sobre se debe constituír un requisito previo por parte da persoa infractora para poderse acoller a un proceso restaurativo. Hai quen considera que o recoñecemento da

responsabilidade pode ser unha das cuestións que se traballen durante o proceso. Inicialmente, a persoa infractora pode non recoñecer a súa responsabilidade ou negar os feitos, para protexerse ou porque aínda non puido assimilar o seu erro. Tamén é posible que antes de empezar, a persoa responsable teña a crenza errónea de que no proceso restaurativo vai ser xulgada ou criticada. A experiencia da facilitación de procesos restaurativos indica que, ás veces, cando se explora máis a fondo a perspectiva da persoa infractora, pódese concluír que efectivamente se responsabiliza de maneira progresiva do dano e do conflito, pero en termos distintos de como se propuxera nun principio e, por tanto, compatible cos principios da xustiza restaurativa, sobre todo o relativo á rendición de contas.

Un amplo sector considera que chegar a un consenso sobre cal é o significado desta responsabilidade forma parte do traballo que hai que levar a cabo durante o proceso restaurativo (Chapman et al., 2021). Por todo iso, descartar a viabilidade dun proceso restaurativo ou dunha medida substitutiva da sanción nun caso determinado porque a persoa infractora a priori non asume a súa responsabilidade cando aínda non se puido traballar con ela, pode levar a excluír casos que si poderían beneficiarse da medida substitutiva da sanción ou dun proceso restaurativo.

Noutra orde de cousas, desde o punto de vista restaurativo, a restauración da relación entre as partes debe ser algo que elas decidan libremente como desenlace do proceso, tal e como xa se expuña en 3.2 deste texto. O acordo resultante do proceso debe ser útil para as necesidades das partes, e o restablecemento da relación pode ser algo que estas non desexen a pesar de que si logren reparar outras consecuencias do comportamento da persoa infractora. É facilmente imaxinable que a persoa ou persoas que sufriron o dano non desexen retomar a relación anterior aos feitos, se a había, pero en cambio prefiran clarificar os termos dunha nova relación máis

distante, ou acordar que non terán relación ningunha coa persoa ou persoas infractoras. Desde o punto de vista da xustiza restaurativa non sería coherente esixir a dispoñibilidade para mellorar a relación entre as partes como principio que debe rexer a aplicación dunha medida substitutiva, posto que, en función do caso, esta pode non ser unha necesidade da parte que sufriu o dano.

4.5.O papel da mediación restaurativa no procedemento disciplinario: consentimento informado

O feito de que, tal e como dita o artigo 19, se inclúa entre os contidos do acordo de incoación o ofrecemento da mediación, implica que en todos os casos se vai contemplar esta opción. Isto é positivo posto que hai un amplo consenso sobre a importancia de non excluír a priori da xustiza restaurativa ningún conflito ou infracción por motivo da súa gravidade ou contido. Con todo, para asegurar que as partes toman unha decisión informada para aceptar ou descartar a mediación, é fundamental garantir que recibiron información veraz e comprensible sobre o que é a mediación e cales poden ser as súas repercusións.

A pesar da dilatada experiencia coa que xa se conta desenvolvendo servizos de mediación ou xustiza restaurativa no ámbito do dereito privado (familias, empresas), comunitario ou penal, a maioría das persoas aínda descoñecen que implica o proceso de mediación, que tipo de esforzo lles requirirá e que vantaxes pode ter. Isto implica que, cando as partes non puideron recibir información de forma axeitada e completa, con frecuencia declinan a participación por descoñecemento, baseándose en ideas preconcebidas do que este proceso vai supor.

É necesario asegurar que o ofrecemento da mediación se realiza con cada parte por separado, nun espazo de privacidade,

para que as persoas poidan entender en que consistirá, poidan formular preguntas, expor preocupacións e avaliar libremente se no seu caso lles convén ou non.

O apartado c) do artigo 19 establece que cando as partes manifestaron a súa vontade de acollerse á mediación, entendida esta en sentido amplo, é dicir, incluíndo os procesos restaurativos, déixase en mans da Comisión de Convivencia a decisión de se, efectivamente, procede a mediación ou se se devolve o caso ao instrutor ou instrutora para que continúe co procedemento disciplinario, formulando o prego de cargos.

É importante subliñar que, para respectar os principios restaurativos, é necesario que a decisión sobre se procede ou non a mediación ou, de ser o caso, outros procesos restaurativos, a tomen as partes implicadas. Os principios de voluntariedade e participación teñen que ver co recoñecemento da capacidade das persoas implicadas para valorar cal é a mellor opción para tratar o seu conflito. As persoas afectadas polo conflito, se se lles ofrece un espazo de reflexión e se lles facilita toda a información relevante sobre os camiños posibles que poden tomar, son quen mellor poderá decidir cal é a opción que lles convén.

Desde unha perspectiva restaurativa, a decisión que puidese tomar a Comisión de Convivencia de non permitir a mediación debería basearse nun traballo previo coas partes e non nunha decisión unilateral e allea a elas. Pode haber supostos nos que, a pesar de ser unha decisión informada, as persoas facilitadoras valoren que continuar coa mediación implica un risco para as persoas, que a institución non quere asumir. Por este motivo, as normas de convivencia deberían describir claramente cales son os supostos excepcionais nos que se pode contravir a vontade das partes de participar nun proceso de mediación ou outros procesos restaurativos.

Con carácter xeral atreveríámonos a dicir que estes procesos non son fáciles. Por iso, non está de máis lembrar que

os distintos órganos que interveñen na decisión deberían recibir formación especializada en procesos restaurativos e en métodos alternativos de resolución de conflitos. Non nos referimos soamente a quen fai de mediador/a ou facilitador/a senón tamén a outras instancias que interveñen. Isto é aplicable ao sistema xurídico español, pero recoméndase tamén a todas as universidades que o introduzan nos seus estatutos. Doutra banda, a formación das persoas que deben conducir o proceso é fundamental para evitar que decidan sobre a idoneidade da mediación ou o proceso restaurativo «por» ou «para» as persoas afectadas, en lugar de facelo «con» elas, que sería o desexable (Vaandering, 2014).

4.5.1. Mediación restaurativa en casos de violencia sexual

Neste sentido, resulta pertinente facer alusión ás prevencións e ás reticencias expresadas por distintos sectores en relación coa participación das vítimas de violencia de xénero en procesos restaurativos. Alégase que, en situacións de violencia de xénero, entre as que se inclúe o acoso sexual, prodúcese en moitas ocasións un desequilibrio de poderes, e o vitimario por distintos medios pode seguir exercendo coerción sobre a vítima. Estas dinámicas de poder poderían comprometer a voluntariedade da vítima, que podería acceder a participar nun proceso, ou ver alterado este, froito da presión por parte do vitimario, xerando así unha situación de vitimización secundaria.

O Convenio do Consello de Europa sobre a prevención e loita contra a violencia contra a muller e a violencia doméstica, ratificado por España no 2011, coñecido como o Convenio de Istambul, faise eco desta preocupación no seu artigo 48. Este precepto prohibe o acceso obrigatorio aos medios alternativos de resolución de conflitos, incluídos a mediación e a

conciliación, para todo tipo de violencias ás que se dirixe o Convenio. Esta exclusión da mediación resulta do recoñecemento das dinámicas de poder específicas que se reproducen no ámbito da violencia contra a muller e da vontade de protexela do vítimario. Por este motivo, o Convenio de Istambul prohibe que se poida obrigar á vítima de violencia de xénero a iniciar un proceso alternativo de resolución de conflitos e, por extensión, aínda que non as menciona explicitamente, tampouco ten sentido obrigala a participar en ningún outro proceso restaurativo.

Por tanto, se no ámbito universitario se prevé, como se viu, que o acceso ao mecanismo alternativo de resolución de conflitos ou proceso restaurativo en ningún caso sexa obrigatorio e se garanten os medios para que a vítima poida dar o seu consentimento informado con total liberdade, é de supor que a prohibición do Convenio de Istambul non sería de aplicabilidade.

A Lei orgánica 1/2004, de 28 de decembro, de medidas de protección integral contra a violencia de xénero, aínda que é anterior ao Convenio de Istambul, establece no seu artigo 44.5. que queda vedada a mediación naqueles asuntos que sexan competencia do Xulgado de Violencia sobre a Muller. Nesta norma non se especifica como ten que ser o acceso ao proceso de mediación e, por conseguinte, tanto se se garante a voluntariedade coma se é obrigatorio para as partes iniciar o proceso de mediación, non será posible levar a cabo o citado proceso de mediación naqueles asuntos nos que sexa competente o Xulgado de Violencia sobre a Muller. Este veto quedou reforzado posteriormente pola Lei orgánica 10/2022, de 6 de setembro, de garantía integral da liberdade sexual, que, na súa disposición final duodécima, introduce unha modificación da Lei 4/2015 do Estatuto da vítima do delito, clarificando que «(...) en todo caso, estará vedada a mediación e a conciliación en supostos de violencia sexual e de violencia de xénero» (Romeu, 2023).

Moito se discutiu sobre esta prohibición, e un sector importante da doutrina manifestouse na súa contra¹³.

Baixo a vontade de «protección» reproducéase o modelo paternalista, herdado do pasado, que sitúa a muller nun plano de inferioridade cando a considera incapaz para decidir se quere iniciar unha práctica restaurativa co seu agresor.

Certamente, haberá que asegurarse de que consente libre de presións ou influencias indebidas e coidar de que non se reproduzan no proceso restaurativo os desequilibrios de poder ou outros efectos non desexados que puidesen revitimizar á muller. Pero, particularmente, ao noso xuízo, excluír ás mulleres das prácticas e procesos restaurativos para casos de violencia de xénero, implica tamén negarlle á muller, unha vez máis, a súa capacidade de decidir e ser axente da súa propia vida, así como a súa propia identidade. Iso constituiría unha nova forma de exclusión social que, ademais, descoñece as garantías propias que deben achegar, en todo momento, os procesos restaurativos.

Tendo en conta os valores e principios de xustiza restaurativa, é incuestionable que o acceso aos procesos restaurativos ten que basearse na voluntariedade e o consentimento informado das partes. En particular, resulta fundamental respectar os dereitos e a liberdade de decisión das vítimas. Os procesos restaurativos deben implantarse tendo en conta a súa autonomía, seguridade e benestar, especialmente nos delitos sexuais, onde as dinámicas de poder e o trauma potencial son cuestións que deben ser tomadas moi seriamente. É indubidable que hai que evitar a vitimización secundaria que podería ocorrer se non se puidese garantir a

13 Véxase, como exemplo, o documento emitido polo Laboratorio de teoría e práctica de xustiza restaurativa do Instituto Vasco de Criminoloxía titulado «Reflexión crítica sobre la prohibición normativa española para desarrollar procesos de mediación en violencia de género y violencia sexual» (2024) avalado por cento quince especialistas nacionais e internacionais.

seguridade da vítima, se cuestionase a súa competencia e se limitase a súa liberdade de escoller se quere ou non participar nun proceso restaurativo (European Forum for Restorative Justice, 2021).

Deste xeito, hai que ter en conta que se poden tomar as medidas oportunas para protexer ás vítimas e informalas axeitadamente do que pode ofrecerlles un proceso restaurativo para que, libremente, poidan decidir se desexan participar ou non. Co debido apoio para a vítima e sempre que se tomen medidas para previr as complexas dinámicas de poder que poden entrar en xogo, o proceso restaurativo pode ser unha oportunidade para que esta se apodere e, se o desexa, poida recuperar o sentido do control e participar activamente en decisións que a afectan a raíz do delito (European Forum for Restorative Justice, 2021; Wemmers et al., 2023).

Adaptar os procesos restaurativos ao acoso sexual ou calquera outra forma de violencia sobre a muller require xestionar os desequilibrios de poder, por exemplo, explorando a posibilidade de que a vítima poida recibir apoios profesionais ou de persoas da súa contorna próxima para participar no proceso. Tamén é necesario garantir que a vítima deu o seu consentimento informado, libre de condicionantes, e que este consentimento persiste ao longo de todo o proceso, así como proporcionarlle un contexto seguro en todo momento (European Forum for Restorative Justice, 2021).

Se o proceso restaurativo ten en conta estas precaucións, a vítima terá a oportunidade de expresar as súas necesidades e apreciar o seu poder de decisión sobre como se afronta o problema. Á súa vez, o vitimario terá a oportunidade de asumir a súa responsabilidade e adoptar medidas para a non repetición. A participación de persoas da contorna das partes ou da comunidade universitaria pode contribuír a reforzar a seguridade e o benestar da vítima e a responsabilización e reinserción da persoa infractora. Como xa se mencionou,

privar ás mulleres desta posibilidade significa, unha vez máis, consideralas cidadás de segunda clase.

4.5.2. Bases do proceso de mediación restaurativa

O artigo 22 da LCU describe como debe actuar a Comisión de Convivencia, cando recibe un expediente naqueles casos nos que as partes solicitaron ou accederon a realizar unha mediación. Tal e como xa se explicita no artigo 19 c), vólvese incidir en que será esta comisión a encargada de decidir se é pertinente levar a cabo a mediación ou se se debe devolver ao instructor ou instrutora para seguir co procedemento disciplinario. Neste sentido, remitímonos ao xa exposto sobre a importancia de respectar a vontade das partes e definir de maneira restritiva os supostos nos que a Comisión de Convivencia pode contravila.

O procedemento concreto a través do cal se levará a cabo o proceso de mediación, unha vez presentado o caso ante a Comisión de Convivencia, deberá ser regulado na normativa de cada universidade. Neste sentido, reiteramos que sería positivo que, en lugar de limitarse á mediación, as normas de convivencia regulasen a posibilidade de recorrer a diversos medios de resolución de conflitos, como son os procesos restaurativos. Desta maneira, sería posible ofrecer o que mellor se axuste ás necesidades das partes.

É fundamental asegurar que as persoas que deban levar a cabo estes procesos contén coa formación necesaria e dispoñan dos recursos para poder desenvolvelos coas debidas garantías, como xa sinalamos anteriormente. É clave, ademais, garantir que se poderá acceder a espazos apropiados para levar a cabo as entrevistas coas partes, así como, para realizar os encontros entre elas, se o considerasen oportuno.

O apartado 4 do artigo 22 da LCU clarifica que o acordo ao que cheguen as partes como resultado do proceso de mediación débese recoller por escrito. Cada parte debe conservar un exemplar e a Comisión de Convivencia tamén terá outro para que conste no expediente.

4.5.3. Resultado dun proceso de mediación restaurativa

A LCU prevé o arquivo do expediente disciplinario no caso de que as partes acaden un acordo de mediación. O feito de considerar que un acordo de mediación abonda para finalizar un procedemento disciplinario é, efectivamente, darlle pleno valor á capacidade das partes de resolver o seu propio conflito.

Así mesmo, no artigo 19f) da citada Lei expóñense cales son as formas en que pode finalizar o procedemento disciplinario cando non se leva a cabo a mediación: «f) O procedemento poderá finalizar pola resolución sancionadora, o arquivo, o recoñecemento voluntario da responsabilidade, a declaración de caducidade, a desistencia da universidade ou por imposibilidade material por causas sobrevindas».

4.6. Reflexións sobre o enfoque restaurativo no marco da LCU ante o acoso sexual

O acoso sexual é unha realidade grave en moitos ámbitos, tamén no universitario, e é unha cuestión de gran complexidade.

A LCU non inclúe unha definición sobre o acoso sexual, pero o seu artigo 3.3 fai unha remisión ao artigo 7 da Lei orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para a igualdade efectiva de mulleres e homes, segundo o cal: «1. Sen prexuízo do establecido no Código penal, para os efectos desta Lei constitúe acoso sexual calquera comportamento, verbal ou físico, de natureza sexual

que teña o propósito ou produza o efecto de atentar contra a dignidade dunha persoa, en particular cando se crea unha contorna intimidatoria, degradante ou ofensiva. 2. Constitúe acoso por razón de sexo calquera comportamento realizado en función do sexo dunha persoa, co propósito ou o efecto de atentar contra a súa dignidade e de crear unha contorna intimidatoria, degradante ou ofensiva. 3. Consideraranse, en todo caso, discriminatorios o acoso sexual e o acoso por razón de sexo».

A LCU, no seu artigo 11. c), considera o acoso sexual ou por razón de sexo como unha falta moi grave. Doutra banda, o artigo 8.4. precisa que, se durante a instrución dun procedemento disciplinario se considera que un feito pode ser constitutivo de delito, debe suspenderse a tramitación e informar ao Ministerio Fiscal. Tendo en conta a tipificación do acoso sexual no artigo 184 do Código penal, cabe pensar que a denuncia dunha situación de acoso sexual no ámbito universitario pode facilmente englobarse nas condutas descritas nos citados preceptos, o que levaría á paralización do proceso.

No entanto, unha vez máis, lembramos a dificultade de trazar esta liña divisoria, así como a importancia da prevención cando as condutas de acoso sexual son só incipientes e poderían beneficiarse dunha axeitada resposta para previr que se agraven. Por tanto, o que pode facerse no marco da LCU e as normas de convivencia de cada universidade, máis aló de informar o Ministerio Fiscal, é atender as necesidades da vítima e analizar se poden reforzarse as actuacións preventivas. Neste sentido, a LCU sinala aspectos que son plenamente restaurativos, porque poñen á vítima no centro, por exemplo o previsto no artigo 4.2., en que se establece que as normas de convivencia deberán favorecer medidas de acompañamento ás vítimas na súa recuperación. Tamén o apartado 3 do mesmo artigo 4 dispón que as normas de convivencia «deberán prever medidas axeitadas e ferramentas oportunas para garantirles ás vítimas, en todo momento, a información sobre os seus de-

reitos e un acompañamento psicolóxico e xurídico que favoreza a súa recuperación».

O artigo 18, sobre os principios do procedemento disciplinario, explicita no seu apartado e) que, nos casos que estean relacionados con «(...) condutas que puidesen constituír violencia, discriminación ou acoso, serán de aplicación os principios previstos no artigo 4.4. Así mesmo, deberán garantirse medidas axeitadas e ferramentas oportunas para o acompañamento psicolóxico e xurídico das vítimas. As universidades promoverán que o devandito acompañamento se realice, preferentemente, por persoas do mesmo sexo da vítima se esta así o manifesta, aplicando os protocolos específicos correspondentes».

A LCU prevé que se preste atención ás vítimas desde un punto de vista xurídico e psicolóxico non só no caso de que se confirmen os feitos, senón como medidas provisionais que cómpre adoptar durante a tramitación do procedemento disciplinario.

Neste sentido, resulta fundamental que as universidades dispoñan de protocolos claros para identificar e ofrecerlles apoio ás vítimas de acoso sexual, tamén nos casos en que a vítima non opte por denunciálo. Os protocolos deben contemplar a existencia de profesionais con formación especializada neste ámbito, de modo que as vítimas poidan recibir atención e acompañamento independentemente de se deciden denunciar ou non.

Outra cuestión máis complexa é a posibilidade de adoptar medidas de protección da vítima. Pode darse que o presunto vitimario siga frecuentando a universidade ou mesmo que coincidan na aula. As medidas de protección da vítima dificilmente poderán limitar as liberdades e os dereitos do presunto vitimario se non é por resolución xudicial¹⁴. Nesta situación

14 Non máis aló do estritamente cautelar para garantir a eficacia da resolución que se adopte finalmente, sexa nun procedemento non disciplinario previsto no correspondente protocolo, ou xa propiamente nun procedemento disciplinario (exemplo

podería valorarse facilitar un proceso restaurativo de comunicación entre os protagonistas, que podería ser indirecto, para acordar unhas pautas mínimas que permitan á vítima seguir a súa vida universitaria sen temer un novo encontro ou unha nova agresión. Tanto o proceso de comunicación, como o posible acordo resultante, deberían ser totalmente voluntarios para ambas as partes garantindo a seguridade e o benestar da vítima en todo momento. Deste xeito, a presunta persoa vítima só asumiría as limitacións acordadas por vontade propia e non por imposición da universidade.

No caso en que a posible denuncia de acoso sexual non constituía unha falta moi grave nin un delito, igualmente sería axeitado atender á persoa que denunciou ofrecéndolle apoio psicolóxico e social. O feito de que a persoa realice unha denuncia é en si un indicador dun malestar que hai que poder abordar. Así, sería recomendable que nestes casos as normas de convivencia, igualmente, establecesen a necesidade de analizar cal é o malestar que deu lugar á denuncia. Neste sentido, sería pertinente valorar se se puidesen dar as condicións para levar a cabo un proceso restaurativo que permitise que as partes falasen dos feitos e buscasen a mellor maneira de reparar o dano, ou como mínimo, diminuír o malestar.

En relación coas actuacións preventivas, a propia LCU xa fala de medidas de prevención primaria e secundaria tanto no preámbulo como no seu articulado. Desde un punto de vista restaurativo, é fundamental investir esforzos en ambos os tipos. Neste sentido, o artigo 3.3 esixe que as normas de convivencia inclúan medidas que respecten un enfoque de protección dos dereitos humanos ante a violencia, a discriminación ou o acoso.

Como xa se expuxo, o artigo 4 aclara sobre o contido das medidas de prevención que serán de aplicación para toda a

de ambos, artigo 4.3 LCU).

comunidade universitaria. O apartado 2 deste artigo especifica que a prevención primaria debe consistir na sensibilización, a concienciación e a formación, para fomentar o recoñecemento e o respecto á diversidade e a equidade no ámbito universitario. Tamén explica que as medidas de prevención secundaria están destinadas a actuar sobre contextos, circunstancias e factores de risco, e evitar que se produzan as situacións de violencia, discriminación ou acoso.

Estas previsións ofrecen un amplo abano de posibilidades para que a universidade deseñe intervencións a distintos niveis destinadas á prevención primaria e secundaria. Ademais de actividades de sensibilización e formación, pódense desenvolver programas para promover a cultura do respecto e a igualdade de xénero nas institucións académicas.

En calquera caso, a LCU non deixa lugar a dúbidas sobre a responsabilidade da universidade á hora de detectar estas necesidades e levar a cabo estas actuacións. A existencia dunha denuncia sobre unha posible situación de acoso sexual debe abondar para que a universidade despregue medidas integrais de atención á vítima, incluíndo procesos restaurativos se resultase axeitado, sempre que se garanta a súa seguridade e benestar, e se propoña como reforzar a prevención do acoso sexual.

4.7. Conclusión da contextualización xurídica

Para a redacción destas consideracións, baseámonos na nova normativa universitaria de España, que por unha banda é un texto actual e adaptado ás necesidades existentes, pero que deixa unha ampla marxe ás universidades para que redacten as súas propias normas de aplicación. Durante todo o ano 2023 as universidades españolas estiveron traballando sobre estes textos e sobre as características das novas comisións e as responsabilidades dos equipos que as conforman, e, paulatinamente, nun breve período de tempo, fóronse constituíndo

estas comisións. É cedo para saber os resultados, comparar modelos ou presentar as principais dificultades da súa posta en práctica. A recentemente creada Rede de Comisións de Convivencia das Universidades Españolas Crue (REDCCU) pode, ao noso xuízo, constituír un espazo idóneo para o seu seguimento, avaliación e identificación de boas prácticas.

A decisión do texto lexislativo de potenciar as medidas substitutivas á sanción, así como os procesos restaurativos na resolución de conflitos, é inequívoca; tanto é así que o prevé antes e durante os procedementos disciplinarios. Con todo, como é ben sabido, a normativa pode ser excelente, pero a súa posta en práctica pode fracasar se non se provén os medios necesarios. Sen dúbida, é un cambio moi importante pasar dun sistema sancionador a un sistema responsabilizador e reparador. Supón, por así dicilo, abandonar o sistema tradicional de castigo. E, naturalmente, a pregunta que nos facemos é se a sociedade está preparada para iso e se nós mesmos seremos capaces de articular estes cambios.

A experiencia no sistema penal, e particularmente na xustiza xuvenil, apunta a unha clara vontade de cambio. As vítimas, os vitimarios e a comunidade, cando participaron nestes procesos, expresan un elevado nivel de satisfacción e, á súa vez, amosan a súa capacidade para a responsabilización.

Así as cousas, estamos convencidas/os de que a vida universitaria non pode virarlle as costas a este cambio, e, especialmente, nós debemos ser capaces de impulsalo.

5. Universidades restaurativas: pautas para a súa implementación

Unha universidade restaurativa é unha organización educativa de educación superior que adopta e promove os valores e principios restaurativos na súa estrutura e funcionamento. Crea e mantén un clima educativo onde o ensino, a aprendizaxe e a investigación se levan a cabo desde o respecto mutuo e unha cultura relacional que constrúe comunidade, onde todas as persoas que a integran «prosperen e se sintan valoradas» (Davis, 2019), sexan capaces de prever, abordar e reparar os danos. E cando hai danos, prioriza o enfoque restaurativo fronte á mera aplicación da lóxica retributiva.

Esta universidade integra os citados valores e principios na súa vida diaria, buscando non só o benestar académico, senón tamén o benestar social e emocional de toda a súa comunidade.

Implantar o modelo de universidades restaurativas é un «acto deliberado de deseño que flúe a través da estrutura, as políticas, os procedementos e interaccións cotiás» (European Forum for Restorative Justice, 2022).

5.1. Xestión do cambio

A transición de organizacións baseadas na norma a institucións restaurativas centradas na persoa, baseadas nas relacións e a xestión positiva do conflito supón por tanto un cambio sistémico e cultural. Esixe unha toma de conciencia sobre aquelas estruturas, procesos e maneiras de actuar existentes que limitan e oprimen o relacional. Implantar prácticas e procesos restaurativos sen realizar cambios das dinámicas institucionais e estruturais xa existentes poden reduci-lo simplemente a unha mellora de habilidades sen maior impacto. McCluskey et al.

(2008) suxiren que este é o reto principal ao que se enfronta o enfoque no ámbito académico-educativo.

As numerosas discusións ao redor da LCU e a creación das comisións de convivencia céntranse case exclusivamente no ámbito reactivo ao conflito, cuxas competencias estiveron distribuídas até o momento en moitas outras unidades. Tampouco a Lei orgánica 2/2023, de 22 de marzo, do sistema universitario (LOSU) facilita neste sentido unha posible integración en tanto que cita a inspección de servizos sen mencionar as comisións de convivencia ou as propias normas de convivencia. Esta mirada LCU centrada no reactivo constitúe non obstante só unha parte de todo o proceso. A xestión do cambio organizacional leva consigo entre outros elementos a concreción dunha visión de cambio, a adquisición de novas habilidades, o desenvolvemento de incentivos, a dotación de recursos e o deseño e implementación dun plan de acción (véxase apartado «Plan Director»).

No gráfico seguinte detállanse as patoloxías derivadas da ausencia dalgún destes elementos (Knoster et al., 2000):

ELEMENTOS QUE CÓMPRE TER EN CONTA PARA XESTIONAR CAMBIOS COMPLEXOS



Figura 3. Cambios complejos (Adaptado de Knoster et al., 2000).

Cada universidade deberá deseñar o proceso de cambio de acordo á súa propia cultura de cambio e innovación organizacional. Algunhas poden optar só pola identificación e potenciación de bos hábitos relacionais; outras, pola promoción de prácticas e procesos restaurativos xa en marcha na súa institución; outras, pola experimentación con procesos restaurativos piloto moi delimitados para algúns perfís de conflito; as máis innovadoras serán capaces de aspirar a unha implantación transversal en toda a universidade.

Facilitar un cambio transversal desta natureza necesita, como se indicou, un traballo multinivel que implica desde a toma de decisións de gobernanza á realización de programas de actividades nos campus, a adecuación de espazos ou a estruturação de prácticas e procesos restaurativos como parte do desenvolvemento das normativas de convivencia. Todo iso pódese estruturar en catro niveis de actuación:

NIVEL 2. COIDAR AS RELACIÓNS

Inclúe o uso de habilidades para a paz e prácticas restaurativas informais para a xestión das relacións, os incidentes e conflitos cotiáns. Transforma a cultura organizacional, a «maneira en como facemos as cousas aquí».

NIVEL 0. VALORES, PRINCIPIOS BÁSICOS, CRENZAS E CAMBIO DE MIRADA

Inclúe os elementos clave que, explicitados na documentación de gobernanza da universidade e dos centros, orientan a actuación de persoas e o deseño de procesos no momento de relacionarnos, xestionar os conflitos e os incidentes e faltas na comunidade.



NIVEL 3. REPARAR DANOS E RESTAURAR RELACIÓNS

Inclúe os procesos restaurativos reactivos máis formais para a xestión de incidentes e faltas máis graves. Transforma as políticas de xestión da convivencia.

NIVEL 1. CONSTRUIR RELACIÓNS. FACER COMUNIDADE

Inclúe a creación de espazos amables que potencian a prevención e capacitan en habilidades de paz en toda a organización.

Figura 4. Niveis de actuación (adaptada de Hopkins, 2009; Morrison, 2012; e Vaandering, 2014).

Para facilitar o desenvolvemento destes catro niveis, propomos o deseño de dous instrumentos institucionais. Por unha banda, o deseño dun plan director, que no noso caso chamamos Plan director de cultura restaurativa (CURE) dirixido a garantir unha integración do enfoque restaurativo de maneira

transversal a toda a universidade e sostible a longo prazo. Describimos con detalle o CURE nos apartados 5.1.1. e no capítulo 7. O segundo instrumento é o Programa de abordaxe restaurativa de conflitos (ARCO), que recolle tanto os recursos especializados que a institución ofrece para a xestión e a resolución dos conflitos que xurdan no seu interior, como a programación anual de actividades deseñadas para garantir o cumprimento dos obxectivos fixados para os niveis 1, 2 e 3 nos diferentes centros e sectores. Mentres que o CURE ten como destinatarios principais aos/ás responsables da toma de decisións na complexa xestión universitaria, o ARCO diríxese a toda a comunidade. Nas descrições dos niveis que abordamos a continuación ofrécense numerosos exemplos de actividades susceptibles de formar parte deste programa ARCO e nel atoparán tamén cabida facilmente actividades e boas prácticas suxeridas por aquelas persoas ou unidades da comunidade sensibilizadas coa convivencia que poden actuar pola súa vez como multiplicadoras de ARCO. É unha programación anual aberta á creatividade e á iniciativa persoal ou colectiva dos diferentes centros e axentes. Deberá ser obxecto de estratexias de difusión específica (véxanse eixes 1 e 2 de CURE no capítulo 7).

5.1.1. Nivel 0. Valores, principios básicos e cambio de mirada

O nivel 0 define e documenta os elementos chave —valores, principios, eixes, actuacións, actores e temporalidade— do modelo restaurativo que se quere implantar como parte da gobernanza da universidade, dos centros e os equipos. Para facilitar a súa planificación súxírese a elaboración participativa dun Plan director, que no noso caso denominamos Plan director de cultura restaurativa (CURE).

O Plan director de cultura restaurativa (CURE) é unha folla de ruta para a posta en práctica transversal do enfoque restaurativo na universidade co fin de xerar un cambio sistémico. O seu obxectivo é facer realidade o cambio cara a unha cultura restaurativa establecendo as dinámicas e actuacións axeitadas de forma ordenada coa máxima participación da comunidade (alumnado, PDI, PTXAS e externas) e nos diferentes ámbitos da vida e comunidade universitarias, máis alá da necesaria inclusión explícita dos valores de responsabilización e reparación do dano nos seus códigos éticos. Aínda que este plan debe ser necesariamente froito dun amplo proceso participativo, o seu deseño e desenvolvemento é sobre todo responsabilidade da Universidade, do seu equipo de goberno, dos seus centros e estruturas en estreita colaboración coa valedoría universitaria e coa Comisión de Convivencia, o servizo de inspección e, no seu caso, aquelas unidades específicas propias para a abordaxe de conflitos creadas por cada institución.

Este tipo de plan director é unha ferramenta fundamental posto que, como xa se citou, a aproximación restaurativa no ámbito académico implica un cambio paradigmático que afecta directamente ás estruturas e, por tanto, aos equipos de traballo de todos os sectores da comunidade educativa e ás súas relacións e interaccións. Explicita unha filosofía e unha ética de base sobre a cal se incorporan unhas habilidades sen cuxo concurso non se poden implantar as prácticas e os procesos restaurativos (Albertí, 2015). O CURE garante o desenvolvemento dentro da estrutura universitaria dos valores do código ético, que se converten así en parte da identidade específica desa universidade (os «valores marca da casa»).

Remitimos aquí ao apartado 7 desta guía onde se inclúe un documento orientativo con cen indicadores para a configuración dun CURE coas súas correspondentes liñas de actuación e accións estruturadas en cinco posibles eixes: 1. Gobernanza estratéxica restaurativa, 2. Comunidade e vida universitaria,

3. Estudos, 4. Investigación de calidade ao servizo da sociedade, 5. Dixitalización ao servizo da persoa.

5.1.2. Nivel 1. Construír relacións, facer comunidade

O nivel 1 ten como obxectivo xerar relacións e potenciar vínculos sociais de pertenza comunitaria, non só *ad intra* da universidade, senón co fin tamén de ofrecer unha experiencia relacional restaurativa capaz de ser transferida á sociedade tanto en forma de coñecemento como de capacitación laboral e social, unha vez finalizada a educación superior. É un nivel esencialmente *proventivo* e aínda non reactivo ao conflito.

As actuacións neste nivel pódense agrupar sen ánimo de exhaustividade en varios eixes, segundo contexto e natureza de cada universidade:

1. **Acollida inclusiva** con actividades especificamente relacionais que garantan unha incorporación positiva e cordial á contorna universitaria de todos os membros da comunidade, prestando especial atención no seu deseño aos factores que tradicionalmente potencian ou dificultan a construción de vínculos interpersoais interestamentais, intergrupais e interfacultativos. Este eixe resulta fundamental tamén no ámbito das residencias universitarias ou colexios maiores.
2. **Comunicación relacional non violenta (básica)** con formación teórico-práctica en habilidades de comunicación non violenta e técnicas de facilitación de conversacións difíciles dirixidas a todos os membros da comunidade universitaria nas súas contornas habituais. Este tipo de formación pode incorporarse facilmente nos cursos de formación tanto de prevención de riscos laborais como de innovación docente e materias

transversais. É interesante tamén a súa oferta por facultades, grupos de aula ou unidades para facilitar a difusión de coñecemento e práctica naquelas contornas máis próximas cuxo clima se busca transformar. Este eixe potencia tamén a comunicación corporativa institucional a través de campañas de información e sensibilización, cuxo deseño facilite a participación de toda a comunidade e sexa atractivo de cara á creación de espazos amables.

3. Capacitación en prácticas restaurativas (básica) con formación básica teórico-práctica sobre ferramentas proactivas específicas da metodoloxía restaurativa, como son os círculos proactivos, a escoita activa, expresións afectivas, etc.

4. Espazos amables, que implican actuacións de creación ou adaptación de espazos novos ou xa existentes que faciliten a relación e o encontro. Estes espazos poden ter unha dimensión arquitectónica física ou temporal. Desde o punto de vista do físico, permite recuperar espazos outorgándolles novos usos. No ámbito temporal, implica xerar e acompañar reunións dirixidas a cultivar un clima relacional san, encontros informais ou almozos de traballo, en cuxa planificación se inclúa a dimensión de mellora da cultura relacional.

5.1.3. Nivel 2. Coidar as relacións

O nivel 2 está deseñado para capacitar na xestión dos conflitos e evitar a súa escalada. Implica, por tanto, o uso de habilidades para a paz e prácticas restaurativas informais para a xestión das relacións, os incidentes e conflitos cotiáns de baixa intensidade. É neste nivel onde aniña a transformación real da cultura organizacional que propomos, é dicir, da «maneira en como facemos as cousas aquí». Este é un nivel que

navega entre o proventivo e o reactivo a primeiros niveis de intensidade do conflito. A súa planificación anual débese nutrir dos diagnósticos que se realicen a través dos chamados mapas de benestar (véxase por exemplo Gómez, 2021), informes de prevención de riscos e outros tipos de indicadores. O plan director CURE incorpora as actuacións que facilitan a recollida dos devanditos datos diagnóstico por parte de toda a comunidade universitaria. Propóranse a continuación algúns recursos específicos neste sentido. Este nivel ten carácter mixto proventivo-reactivo e utiliza tanto prácticas como procesos restaurativos. Algúns destes últimos volverán aparecer no seguinte nivel 3 (reparar danos e restaurar relacións).

1. **Comunicación relacional non violenta (avanzada)** con formación teórico-práctica avanzada en habilidades de comunicación non violenta e técnicas de facilitación de conversacións difíciles dirixidas a persoas que exercen responsabilidades institucionais. Diferénciase do eixe 1 descrito no nivel anterior polo grao de especialización da formación e por ter destinatarios diferenciados. Mentres no nivel 1 (Construír relacións) a formación estaba dirixida a toda a comunidade universitaria, neste nivel 2 capacita a quen deberá xestionar os conflitos que xurdan. Este tipo de formación adestra en comunicación afectiva, conversacións restaurativas, declaracións afectivas e comunicación non violenta.
2. **Capacitación en prácticas restaurativas (avanzada)** con formación teórico-práctica sobre ferramentas proactivas específicas da metodoloxía restaurativa, cuxo exercicio de facilitación non esixa unha alta especialización da persoa facilitadora. Algunhas destas prácticas son talleres de medios alternativos de resolución de controversias, os círculos restaurativos na aula, a escoita restaurativa, o acompañamento por pares ou as reunións restaurativas informais, entre outros.

3. Diálogos restaurativos ao redor de conflitos asociados á memoria do territorio con formación específica para abordar a través do diálogo conflitos vinculados á memoria histórica, as herdanzas traumáticas producidas pola Guerra Civil ou as décadas de terrorismo de motivación política ou relixiosa en España, procesos relacionados coa colonización, discriminación de minorías, discurso de odio, conflitos sociais ou políticos agudos, entre outros moitos. Para iso, propóñense sobre todo ferramentas orientadas a posibilitar o diálogo e a escoita restaurativa, enriquecidas ambas sempre desde o coñecemento científico. A demanda de diálogos interxeracionais sobre este tipo de conflitos é, a miúdo, reiterada polas xeracións novas e as universidades deben proporcionar espazos seguros para poderen desenvolver esta práctica, entre outras. A presenza das chamadas aulas da experiencia, con alumnado de maior idade, bríndanos oportunidades novas sobre o diálogo reparador interxeracional entre maiores e mozos. Son estes últimos, precisamente, quen podería liderar a promoción, facilitación e xestión dos citados diálogos (Olalde, 2024). Xunto ao testemuño persoal, existe xa abundante material audiovisual e bibliográfico que pode impulsar estes diálogos restaurativos.

Este eixe actúa como antena tamén en relación con novos focos de conflito que poidan xurdir tanto dentro como fóra do ámbito universitario e que afecten á comunidade (véxanse exemplos en 9.2).

É importante que este nivel 2 se dirixa a todos os estamentos e facilite a súa participación, con especial atención á inclusión do alumnado que desempeña cargos institucionais ou asociativos, ao alumnado que intervéñ como referentes informais na toma de decisións e dinámicas da vida universitaria, aos

equipos directivos, ao persoal administrativo e á comunidade docente e investigadora.

Este nivel 2 inclúe tamén a capacitación para unha actuación reactiva preventiva da escalada ante o conflito. Neste momento, a escoita e a orientación é clave. Este tipo de escoita e orientación existe, é habitual e realízase, en primeira instancia, de maneira informal por pares (o alumnado que ten un conflito decide como actuar mediante a recollida de experiencias dos seus pares), por consello, por exemplo, da delegación do alumnado, do Consello do Estudantado ou a través da consulta a docentes de confianza. En moita menor medida, solicítase esta orientación a instancias institucionais, e cando se fai, a miúdo realízase descoñecendo as competencias e recursos de cada unidade. Isto xera unha carga de traballo extra ao persoal, correos con destinatarios múltiples sen protocolos claros de resposta e un desacougo crecente nas persoas implicadas no conflito e na súa xestión administrativa. É necesario sinalar aquí, ademais, o alto grao de descoñecemento, sobre todo entre o alumnado, dos recursos de axuda na xestión dos conflitos, sobre todo no que incumbe á figura das valedorías universitarias.

Existe o risco de que un cambio lineal que se limite estritamente ao desenvolvemento da LCU xere aínda un maior descoñecemento e a conseguinte desorientación, ademais dun conflito explícito ou latente entre as diferentes unidades de resposta xa existentes (valedorías, inspección, unidades de igualdade e diversidade, servizos de prevención de riscos laborais, entre outros) e as comisións de convivencia estipuladas nesa lei. Haberá que ter en conta, tamén, a gran disparidade existente na configuración e as atribucións destas últimas, como se puxo de manifesto nas dúas edicións de Encontros da RedCCU-Crue, celebrados na Universidade Autónoma de Madrid (2023) e a Universidade de Oviedo (2024). Non é infrecuente que se produza unha duplicidade de cargos nunha

mesma persoa con competencias similares que, con todo, corresponden a unidades diferentes. Todo iso sen esquecer, ademais, o mandato de orientación psicopedagóxica, de prevención e fomento do benestar emocional, igualdade e non discriminación da LOSU.

Reiteramos, xa que logo, a importancia dese compromiso institucional con mirada global que oriente e harmonice a acción de todas as unidades e elabore un novo mapa de competencias onde cada unidade achegue a súa experiencia desde un enfoque complementario. Unha implementación fundamentada nun Plan director CURE (ou similar) adaptado á estrutura e ao contexto de cada universidade será de grande axuda neste sentido. Iso pode contribuír á necesaria harmonización das distintas unidades existentes que xestionan situacións nas que se produciu unha controversia, conflito ou malestar.

Mentres se articula e difunde o antedito novo mapa de competencias, as universidades deberían valorar a posibilidade de articular un sistema de portelo único (centralizado ou por facultades), como sistema de resposta temperá a conflitos que xeran dano de mediana ou alta intensidade, atendido por persoas capacitadas para derivar cada caso á unidade de resposta axeitada, axilizando a comunicación e a atención necesaria ás posibles vítimas.

Entre as medidas posibles, propomos levar a cabo experiencias piloto de creación de referentes de cultura restaurativa en cada facultade, como figura informal de moi baixa institucionalización, á maneira na que o están facendo xa algunhas institucións. A Universidade de Sevilla conta xa coa figura de Referente de convivencia e bo trato, creada en 2018. Outros centros deron resposta ás necesidades de escoita despois da pandemia cos chamados Puntos de Escoita Activa (UAM entre outros), Rede de Escoita e Resposta (UPV- EHU) ou similar, cuxas competencias se poderían ampliar cara á promoción da cultura restaurativa. Estas persoas referentes realizarían,

previa capacitación, un primeiro acompañamento de intervención temperará a través da escoita e a orientación. Existe evidencia clara de que unha escoita competente modera e reduce a intensidade do conflito e facilita a reflexión e toma de decisións axeitadas ás persoas que o expresan. As funcións destes referentes son, por tanto, a escoita compasiva¹⁵ así como a orientación que facilite identificar, en diálogo coas persoas, o nivel de gravidade, as habilidades dispoñibles nas persoas afectadas, as súas necesidades, e os recursos e procesos dispoñibles para a súa xestión e solución, tanto no nivel comunitario como administrativo. Deben ser, por tanto, persoas axeitadas cun nivel de especialización avanzado, que dispoñan do tempo e dun lugar axeitado para a escoita.

Esta figura actúa nun nivel reactivo de intervención moi temperán (escoita e orientación, non intervención) e debe limitarse a iso. Pode crearse como unha nova figura ou pode integrarse nestas novas iniciativas de escoita activa. Neste último caso, habería que valorar a decisión posto que, até agora, as citadas oficinas céntranse na vulnerabilidade (académica, económica, de saúde, etc.). En todo caso, o factor persoal é fundamental, é dicir, que se coñeza quen son e haxa un acceso fácil a elas.

Estas persoas poden ademais formar parte dos grupos impulsores do cambio organizacional en cada facultade, colaborando coa comisión de convivencia da universidade nos labores de *provención* que a citada comisión propoña ao abeiro da LCU.

Como experiencia piloto, deberá ser avaliada incluíndo na citada avaliación o seu impacto en *provención*, en relación cos plans de prevención de riscos relativos ao benestar emocional, así como na mellora da capacitación en cultura restaurativa e o cumprimento do Plan director CURE.

15 Referímonos a aquela escoita que vai máis alá da empatía, e busca, entre outros, aliviar o sufrimento da outra persoa.

5.1.4. Nivel 3. Reparar danos e restaurar relacións

Este nivel ten un carácter especificamente reactivo a conflitos que produciron dano e/ou vítimas. Articular o reactivo require facer unha primeira consideración. É importante sinalar que cabe despregar o reactivo tanto antes da posta en marcha das medidas disciplinarias, como durante as mesmas ou, mesmo, despois de delas decretado. Neste último caso, é dicir, cando a sanción xa foi imposta búscase promover unha reintegración restaurativa tanto da vítima como da persoa ofensora á vida universitaria. En segundo lugar, remitimos de novo ao exposto no capítulo 4 onde analizamos a Lei 3/2022.

Polo seu carácter claramente reactivo, este nivel débese deseñar en estreita relación coa citada Lei 3/2022 e coa Normativa de Convivencia de cada universidade e esixe de persoal que, máis aló das técnicas de mediación civil, coñeza todo o repertorio de procesos restaurativos posibles, sexa capaz de avaliar a súa adecuación a cada caso e estea altamente capacitado para a facilitación dos mencionados procesos restaurativos reactivos formais para a xestión de incidentes e faltas graves coa garantía de que non se produza máis dano. Neste nivel propomos só dous eixes:

1. Procesos reactivos ante incidentes e faltas graves.

Entre outras metodoloxías e previa valoración dunha persoa experta, poderase propor a realización de reunións espontáneas, mediación restaurativa, círculos, reunións restaurativas (*conferencing*), paneis de impacto vitimal, audiencias restaurativas, *coaching*/asesoramento en resolución de conflitos, entre outros.

2. Procesos reintegrativos posteriores ao cumprimento da sanción que acompañen a reincorporación da vítima e a persoa ofensora ao seu lugar na comunidade. Entre outras metodoloxías e previa valoración dunha persoa

experta, poderase propor a realización de círculos de entrada para persoas que agrediron, obradoiros educativos sobre temas específicos e procesos parcialmente restaurativos coa comunidade afectada.

5.2. Reflexións sobre o modelo de implementación

Como se indicou na presentación, o modelo de Universidades Restaurativas que se propón nesta guía pretende contribuír non só ao desenvolvemento efectivo do novo marco normativo universitario en España, senón, á vez, a un cambio sistémico que transforme a cultura relacional e de abordaxe dos conflitos na nosa sociedade.

A planificación dos catro niveis propostos garante o cumprimento da Lei 3/2022 no seu artigo 4.1 cando sinala que cada universidade debe contar con «disposicións relativas ás medidas de prevención e resposta fronte á violencia, discriminación, ou acoso polas causas sinaladas no artigo 3.2.c), que serán de aplicación ao estudantado, ao persoal docente e investigador e ao persoal de administración e servizos, calquera que sexa o instrumento xurídico de vinculación coa universidade, sen prexuízo da aplicación da normativa laboral ou do réxime disciplinario que corresponda». Ofrecen resposta tamén desde o enfoque restaurativo, transversal á norma, que no seu artigo 4.3, clasifica as disposicións nomeadas en tres tipos:

- a) medidas de prevención primaria como a sensibilización, a concienciación e a formación, para fomentar o recoñecemento e respecto á diversidade e á equidade no ámbito universitario;
- b) medidas de prevención secundaria para actuar sobre contextos, circunstancias e factores de risco, e evitar

que se produzan as situacións de violencia, discriminación, ou acoso polas causas sinaladas no artigo 3.2.c);

- c) e procedementos específicos para canalizar as queixas ou denuncias por situacións de violencia, discriminación, ou acoso que puidesen producirse. Así mesmo, deberán favorecer medidas de acompañamento ás vítimas na súa recuperación.

Por tanto, é fundamental sinalar que a lei, en tanto inclúe medidas de prevención primaria e secundaria, aspira a capacitar a toda a comunidade universitaria, non só a aquelas persoas implicadas en faltas ou conflitos. Como se repetiu con insistencia ao longo desta guía, débense identificar con claridade aquelas situacións que merecen a intervención de especialistas restaurativos/as. Con todo, resulta pertinente tamén lembrar con Ivo Aertsen, profesor emérito da Facultade de Dereito e Criminoloxía da Universidade Católica de Lovaina, a necesidade dunha capacitación comunitaria para a transformación do conflito:

Non ofrece o voluntariado (ben apoiado) un potencial para implicar e «apoderar» aos cidadáns e ás cidadás? Cremos suficientemente no «poder da xente», nas súas capacidades para contribuír aos procesos de xustiza, non só no seu papel de parte no conflito que atravesa un difícil proceso emocional, senón tamén como representantes da comunidade que poden asumir un papel de liderado? Como informamos e educamos as nosas comunidades para reforzar as súas actitudes e aptitudes restaurativas? Chegamos suficientemente, nos nosos casos cotiáns, a todas as capas da sociedade? (Ivo Aertsen en Olalde, 2023:497)

En Aertsen, o cambio de xestión do conflito na comunidade universitaria vai máis aló dos seus límites naturais e integra a transferencia xeradora de impacto social, moi na liña dunha universidade pensada como motor democrático para o século XXI.

Nese sentido, resulta relevante reflexionar sobre dúas tendencias crecentes na sociedade que cobran cada vez máis importancia na vida universitaria como son os incidentes de odio e discriminación e a convivencia dixital. Como sucede co acoso sexual, merecerían por si sós un documento específico que supera os límites desta guía básica de carácter urgente.

5.2.1. Sobre os incidentes de odio e discriminación

É necesario preguntarse que achega o enfoque restaurativo aos incidentes de odio e discriminación. A priori, e de forma resumida, cremos que brinda a oportunidade de conectar co malestar e dor que senten quen o sofren —as persoas e as comunidades vitimizadas—, como motor empático para desenvolver responsabilidade en quen fai dano e fomentar mecanismos de reparación e non repetición. Aí está a oportunidade para a reparación dos prexuízos morais (Mazkieran et al., 2020) e a superación de escenarios de vinganza e castigo que non contribúen á sanación (W.K. Kellogg Foundation, 2024).

Resulta fundamental considerar que a violencia discriminatoria (racismo, LGTBIQ+fobia, capacitismo, neuronormativismo, discriminación relixiosa, etc.) se caracteriza por feitos ligados a ideoloxías e marcos interpretativos da persoa que a exerce e, á vez, a características particulares e colectivas da persoa que se viu danada, que a fan ser susceptible de recibir esa violencia (Rossi e Bazzaco, 2021:19).

As vítimas de discriminación poden non sentirse incluídas nesta categoría segundo a súa construción actual, sumado a que a miúdo o agresor tampouco se recoñece como tal, senón que pode escudarse en diferenzas de opinións, cultura, negocios, costumes, supostos dereitos propios ou calquera outra escusa que negue o aspecto discriminatorio da súa acción. (Rossi e Bazzaco, 2021)

A LOSU inclúe un mandato de orientación psicopedagóxica, de prevención e fomento do benestar emocional, igualdade e non discriminación. Estudos recentes indican que o sistema universitario español segue sendo hermético fronte á discriminación e a violencia contra as persoas LGBTIQ+. Esta é silenciada e ocultada (Rios et al., 2023). Non é a única invisibilizada. O mapa de diversidade realizado pola Universidade Autónoma de Madrid saca á luz outras formas tamén presentes nos campus, como a discriminación socioeconómica e relixiosa (Gómez, 2021).

Os incidentes de odio adóitanse caracterizar tamén por feitos similares, onde as persoas que sofren o dano son seleccionadas por características específicas que quen exerce o dano lles atribúe, como pode ser a pertenza a unha etnia, raza ou nación, determinada orientación sexual, ideoloxía ou relixión, entre outras (Consello Asesor de Asistencia ás Vítimas. Ministerio de Xustiza de España, 2022). O Ministerio do Interior (2015) define os delitos de odio como «todas aquelas infraccións penais e administrativas cometidas contra as persoas ou a propiedade por cuestións de raza, etnia, relixión ou práctica relixiosa, idade, discapacidade, orientación ou identidade sexual, situación de pobreza e exclusión social, ou calquera outra similar, como as diferenzas ideolóxicas». Rexeitamento, intolerancia, hostilidade, repugnancia, discriminación, violencia (física e psicolóxica), ameaza, fobia, coacción, privación arbitraria de liberdade debuxan a sombría paisaxe dos delitos de odio no noso país; o mesmo que trazan os «crimes de odio» (*hate crimes*) na lexislación norteamericana: actos nos que queda establecida unha relación directa entre o odio e a pertenza grupal ou categorial das persoas presentes na contorna. De acordo con expertos de recoñecido prestixio neste campo (Edward Dunbar, Jack Levin ou Jack Macdevitt, entre outros), os crimes de odio fomentan un tipo de violencia que vai acompañada de nesgos intergrupais: unha actitude despectiva e hostil respecto dunha persoa polo mero feito de pertencer, de maneira real

ou percibida, a un determinado grupo ou categoría social. Todo iso ten a súa orixe en argumentos que defenden unha suposta superioridade do endogrupo respecto de calquera dos exogrupos obxecto de rexeitamento («os afroamericanos son xeneticamente inferiores»), a indignidade moral dun determinado grupo («o islam fomenta o odio»), a conculcación dalgunha (suposta) lei natural («os homosexuais atentan contra a orde natural»), e así sucesivamente. A todo iso o sociólogo norteamericano William Sumner deulle o nome de «etnocentrismo»: unha maneira de ver, entender e interpretar o mundo que ten ao propio grupo como o centro e como medida intelectual, ética e moral de todo o demais (o endogrupo como medida de todas as cousas).

A universidade ten un papel fundamental na deconstrución deste tipo de delitos. Neste ámbito resulta de especial interese o proxecto Restore Respect implementado en 2018 en dúas universidades do Reino Unido e financiado polo fondo Catalyst Student Safeguarding¹⁶. O obxectivo central deste proxecto foi o establecemento dunha nova iniciativa para abordar os delitos, incidentes e discursos de odio a través dunha práctica de xustiza restaurativa. Pretende capacitar a universidades e estudantes por igual para abordar tanto as causas como as consecuencias dos prexuizos e o odio. Documenta tres aprendizaxes importantes:

A investigación realizada para este proxecto revelou unha incidencia moito maior do que se informou de delitos por odio, incidentes de odio e discursos de odio nas dúas universidades obxecto de estudo. Mentres que un pequeno número de estudantes que se viron afectados polo odio simplemente descoñecían o tipo de apoio que a súa universidade podía ofrecerlles, a maioría non confiaba en que as

16 Véxase por exemplo o programa en University of Sussex (<https://reportandsupport.sussex.ac.uk/support/restore-respect>), que ofrece unha abordaxe restaurativa ademais dun servizo centralizado para os diferentes tipos de conflito.

respostas estándar da universidade abordasen adecuadamente as súas necesidades ou os danos que sufriran. (Kayali e Walters, 2020:80)

As persoas participantes consideraron que un programa destas características ofrece unha forma máis axeitada de responder aos incidentes de odio, pois apodera ás vítimas, promove a responsabilidade persoal do alumnado infractor e ofrece auténticas oportunidades de aprendizaxe e transformación (Kayali e Walters, 2020). O seu éxito, con todo, depende dunha vontade xenuína de apoio da institución educativa, con persoal axeitado, recursos, formación, márketing e liderado efectivo, sobre todo polos receos que o alumnado ten ante as intervencións convencionais da Universidade.

Desde un punto de vista proactivo, resultan interesantes iniciativas de deseñar mapas da diversidade, non para identificar colectivos como compartimentos estancos, senón para «visibilizar a diversidade presente no alumnado fronte a unha visión homoxénea do mesmo»¹⁷.

Por último, é importante pór de manifesto que o fenómeno de discriminación non é propio unicamente do ámbito interpersoal, senón que pode ter unha dimensión institucional.

5.2.2. Convivencia dixital

A convivencia xa non é exclusiva da vida analóxica. A convivencia dixital esixe reflexionar sobre como abordar o impacto do mal uso do dixital na vida das persoas e os posibles danos subxacentes. É difícil calibrar as consecuencias da irrupción da chamada intelixencia artificial, que o mundo científico definiu xa como unha «nova revolución industrial», co impacto social

17 Véxase o avance de resultados do «Mapa de la Diversidad del Alumnado de la UAM», dirixido por Paloma Gómez Crespo. Disponible en <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606861081955/advancediversidaduam.pdf>

que iso supón. A experiencia da implantación das que se chamaron novas tecnoloxías e da xeneralización do uso de redes sociais e o seu efecto nas xeracións novas, por exemplo, son na actualidade obxecto de numerosos estudos e intensos debates sociais, con especial incidencia para a nosa guía nos campos da educación universitaria, saúde mental e seguridade.

No ámbito académico, o uso da intelixencia artificial (IA) xenerativa deixa obsoleta a preocupación polo plaxio que parece derivar da LCU. A especialista en intelixencia artificial e vicerreitora de Investigación da Universidade de Oviedo, Irene Díaz Rodríguez, advertiu na súa intervención durante o II Encontro de Comisións de Convivencia, celebrado na citada cidade en xullo de 2024, que desde o punto de vista técnico e xurídico non se pode considerar plaxio o uso da intelixencia artificial xenerativa. Cremos por tanto que a xeneralización das novas aplicacións esixirá unha redefinición por disciplinas das competencias e as formas de avaliación coas súas documentacións derivadas (guías docentes, tipoloxías de avaliación, etc.) que deberán centrarse en parámetros de uso axeitado de datos, creatividade e toma de decisións.

No ámbito da saúde mental hai que sinalar que o Regulamento que regula o uso da intelixencia artificial aprobado recentemente polo Parlamento Europeo e o Consello sitúa o posible impacto dos desenvolvementos dixitais nos ámbitos educativo e sanitario entre as áreas de «risco máximo» en tanto que poden afectar a dereitos fundamentais¹⁸. De novo sinálase a importancia do uso axeitado dos datos, redes e desenvolvementos, a detección de usos desleais, a prevención de

18 Regulamento (UE) 2024/1689 do Parlamento Europeo e do Consello de 13 de xuño de 2024 polo que se establecen normas harmonizadas en materia de intelixencia artificial e polo que se modifican os Regulamentos (CE) n.º 300/2008, (UE) n.º 167/2013, (UE) n.º 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 e (UE) 2019/2144 e as Directivas 2014/90/UE, (UE) 2016/797 e (UE) 2020/1828 (Regulamento de Intelixencia Artificial). Dispoñible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2024-81079>

rumbos e a importancia de garantir que a toma de decisións segue residindo nas persoas.

No ámbito da seguridade, resulta fundamental a chamada alfabetización en IA, que capacite á poboación universitaria nun coñecemento científico e aplicado a cada disciplina, na protección da súa identidade dixital, a prevención da desinformación e o goce dos seus dereitos fundamentais asociados á súa vida dixital, na idea de que ter unha comunidade universitaria formada e informada respecto ao uso ético da IA e dos seus riscos contribuirá á prevención. No Plan Director de Cultura Restaurativa (CURE) atoparanse algunhas accións específicas para este ámbito.

É importante mencionar aquí ao sector de institucións de educación superior cuxa modalidade de ensino e aprendizaxe é eminentemente virtual, así como a crecente presenza do virtual nas universidades tradicionais. A curto e medio prazo, haberá que observar, analizar e reflexionar aqueles matices singulares que a experiencia sistemática do virtual engadirá a esta guía básica.

Finalizamos sinalando que, aínda que os conflitos deste tipo se xeren en contornas virtuais e poidan ter danos específicos nese ámbito (por exemplo, afectar á reputación dixital ou o uso desleal da imaxe, etc.)¹⁹, os danos producidos seguen afectando á persoa e é a partir de aí desde onde se pode empezar a xestionar o restaurativo.

¹⁹ Resulta interesante nestes casos o recurso deseñado pola Axencia Española de Protección de Datos chamado #canalprioritario: <https://www.aepd.es/canalprioritario>

6. Descripción sucinta de prácticas e procesos restaurativos

Neste apartado descríbese de forma sucinta en que consisten e como se realizan metodoloxicamente as prácticas e procesos restaurativos, citados anteriormente, que poden desenvolverse nas universidades. O obxectivo das páxinas que seguen non é explicar en profundidade a práctica ou o proceso, senón ofrecer unha primeira listaxe con descrições breves que sirvan aos/ás xestores/as para diferencialos nunha primeira lectura. Listar desta maneira carrega o risco de que se consideren evidentes, pouco profundas ou ineficaces. Convén sinalar ademais que hai un continuo intercambio entre as prácticas e os procesos, que vai desde o menos formal ao máis formal e cuxo uso esixirá niveis de formación e axentes diferentes. Existe, con todo, evidencia contrastada do seu éxito cando se aplican con rigor metodolóxico, incluída a súa aplicación en casos de vitimizacións severas, e sempre que sexan implementadas por persoas coa proba pericial axeitada a cada caso. Como xa se citou nas aprendizaxes ao redor da implementación da cultura restaurativa en ámbitos educativos non universitarios en Cataluña, a capacitación das persoas facilitadoras e das formadoras debe ser sempre de calidade.

As prácticas e procesos que aquí se propoñen para as universidades non constitúen, por tanto, unha lista exhaustiva do que se pode realizar de forma proactiva e reactiva. É simplemente unha selección aberta baseada na doutrina internacional especializada. Esperamos que estes repertorios medren á vez que o fan os programas de implementación en España para así lograr unha caixa de ferramentas que se adapte ás necesidades diversas das persoas implicadas, con especial atención sobre todo ao dinamismo das necesidades das vítimas.

Dado o carácter básico desta guía, centrámonos en prácticas e procesos presenciais. Existe xa evidencia científica, con recomendacións concretas para facilitar procesos en contornas virtuais (véxase Romeu, 2023).

As prácticas e os procesos camiñan da man e complementáanse. Ás veces, na urxencia de resolver conflitos violentos, comecemos o erro de priorizar estratexias reactivas para afrontalos. Se só se reacciona, desperdiciase a oportunidade proactiva de crecer cos conflitos, aprehender habilidades que axuden ás persoas a xestionalos máis eficazmente e a desenvolver a empatía.

Como se sinalou no capítulo catro, os procesos reactivos poden ser postos en marcha en moitas ocasións de forma paralela aos procesos disciplinarios formais. Son compatibles con eles, porque atenden as necesidades derivadas dos feitos e danos. Os procesos reactivos son complementarios igualmente ás sancións porque convidan aos seus protagonistas a tomar a súa responsabilidade en reparar o dano.

Por último, queremos comentar que a intervención restaurativa, aínda sendo unha intervención de carácter psicosocial, non é unha intervención terapéutica. Non se centra na dimensión intrapsíquica da persoa escoitada. O interese central do restaurativo recae na dimensión interpsíquica, é dicir, aquela que está en relación cos feitos, as demais persoas, e en especial o outro ou a outra prexudicada.

6.1. Prácticas proactivas (nivel 1)

6.1.1. Círculos proactivos

A práctica proactiva por excelencia sería o círculo que se converte nunha metodoloxía que favorece a *provención* e a creación de grupo.

Estes círculos poden utilizarse como metodoloxía de aula, como metodoloxía para as reunións de equipo, para facer obradoiros de sensibilización sobre temas relacionados coa convivencia (comunicación non violenta, capacitación en habilidades restaurativas) e para promover a alfabetización relacional e emocional.

Os círculos crean sentimento de pertenza, aumentan a calidade da relación entre docentes, estudantes e PTXAS segundo corresponda, e xeran procesos proactivos para construír capital social.

Para esta práctica as persoas participantes colócanse en cadeiras sen obstáculos físicos entre as persoas. A persoa facilitadora guía a interacción comunicativa de maneira secuencial. Normalmente utilízase o chamado obxecto de palabra que facilita a xestión da comunicación e a escoita activa. Serve para abordar diferentes temas.

(Véxase tamén 6.3.2)

6.1.2. Diálogo restaurativo sostido

Os diálogos restaurativos sostidos desenvolvidos no ámbito universitario consisten nunha serie de círculos cun grupo de estudantes interesados en abordar a cultura xeral e os comportamentos a que dá lugar que causan danos relativos á liberdade política, relixiosa, sexual, etc. Foi deseñado polo equipo da Cátedra de Xustiza Restaurativa da Victoria University de Wellington (Nova Zelandia) como unha práctica proactiva para manter conversacións difíciles sobre temas importantes da comunidade. É por tanto unha metodoloxía moi axeitada para o eixe diálogos restaurativos na abordaxe de conflitos ligados á memoria do territorio (véxase 5.1.3). O diálogo inaugural desta metodoloxía en Wellington explorou o tema do dano sexual e o acoso no campus,

pero o repertorio de temas estará ligado ao contexto específico de cada universidade. Denomínase «sostido» porque se desenvolve en varias sesións, e é restaurativo no sentido de que utiliza as preguntas restaurativas (véxase 6.2.2). O obxectivo deste tipo de diálogo é comprender o clima xeral que dá lugar a determinados danos graves que afectan á comunidade universitaria e explorar posibles solucións (Gilest-Mitson, 2020; Pointer e Giles-Mitson, 2019).

6.2. Prácticas restaurativas reactivas informais (niveis 2 e 3)

As prácticas reactivas informais desenvólvense naqueles campus universitarios comprometidos co enfoque restaurativo. Para Costello et al. (2010) estas prácticas supoñen o 80 % do que fan as institucións educativas comprometidas con este enfoque. O seu obxectivo é capacitar a comunidade universitaria en habilidades básicas restaurativas como ferramentas para manexar situacións conflitivas e pequenos actos de indisciplina.

Supoñen tomar a iniciativa para desenvolver estratexias e melloras nas relacións e na contorna desde formulacións de cultura de paz e enfoque restaurativo²⁰.

Aspiran a mellorar a convivencia a través da creación de comunidade, ofrecendo ferramentas concretas para a creación de espazos seguros que axuden ás persoas a participar na súa comunidade educativa e a manter conversacións que profunden nas súas necesidades, expectativas, valores compartidos, así como nas situacións que lles afectan (Vander Veneen, 2016; Wachtel, 2012).

20 Segundo a definición das Nacións Unidas (1998, Resolución A/52/13), a cultura de paz consiste nunha serie de valores, actitudes e comportamentos que rexeitan a violencia e prevenen os conflitos tratando de atacar as súas causas para solucionar os problemas mediante o diálogo e a negociación entre as persoas, os grupos e as nacións.

Esta práctica é preventiva, incentiva ambientes comunicativos propicios para a comprensión mutua, promove condicións que favorecen as relacións cooperativas e dota de competencias coas que aprendemos a xestionar posicións diverxentes antes de que se transformen en posturas antagónicas e escalen en conflitos que deriven na violencia.

En Navarra, de forma pioneira, a Lei foral 4/2023, de xustiza restaurativa, mediación e prácticas restaurativas comunitarias, desenvolve este último concepto da seguinte forma:

(...) ferramentas de prevención e resolución de conflitos non xudicializados, así como de promoción da cohesión social, que buscan xerar condicións colectivas de confianza, respecto e coidado, de forma que os conflitos que poidan xurdir se xestionen nos seus estadios iniciais de forma espontánea pola comunidade.

6.2.1. Declaracións afectivas. Comunicación non violenta

Son habilidades comunicativas útiles para crear un clima positivo sexa cal for o contexto (aula, unidade administrativa, grupos de investigación, etc.). Xeran ton positivo e transforman a dinámica relacional nos equipos ou entre docentes e alumnado. O seu obxectivo é humanizar no trato ao outro a través do fomento de actitudes empáticas. As expresións afectivas e a escoita activa son competencias básicas que as universidades deben desenvolver para toda a comunidade universitaria (Hernández, 2023).

Realizadas cun enfoque restaurativo, estas competencias básicas poñen o foco no estado afectivo, dado que a comprensión do que viviu e sentido a outra persoa é o que favorece «a empatía necesaria para dimensionar os impactos que causan as nosas condutas noutros, sen necesidade de sinalalos ou etiquetalos» (Hernández, 2023).

A comunicación non violenta (CNV) (Rosenberg, 2000) é un enfoque de comunicación que fomenta a comprensión, a empatía e a cooperación entre as persoas. Baseado na idea de que as accións humanas son intentos de satisfacer as necesidades universais, pon o acento en que a forma en que nos comunicamos pode influír de maneira significativa nas nosas relacións sociais e na resolución de conflitos.

As persoas que usan a CNV observan o que ocorre, como senten, son capaces de identificar e expresar as necesidades propias que gardan relación con eses sentimentos para finalmente facer peticións concretas.

A esencia da CNV atópase na conciencia reflexiva sobre catro compoñentes: observación, sentimento, necesidades e petición.

Capacitarse en CNV abre ás persoas a conectarse coas outras persoas e cun/a mesmo/a, permitindo que aflore a nosa compaixón natural. Abandona a mentalidade baseada en xuízos e normas estáticas para confiar na expresión honesta, a cooperación e a escoita empática, buscando a satisfacción de todas as partes.

6.2.2. Preguntas restaurativas

É unha metodoloxía de abordaxe dos conflitos a través de preguntas ordenadas que se formulan dunha maneira directa, próxima e afectiva co fin de axudar a que a persoa xestione o impacto que tivo nela o conflito. Formúlanse en entrevistas individuais e serven á vez para orientar e adestrar na escoita activa.

- Que pasou?
- En que estabas a pensar cando iso pasou e, por tanto, como sentías? (entón, agora e desde entón).
- Quen se viu afectado? De que maneira?

- Que necesitas para tirar cara a adiante/reparar? (persoa ofensora).
- Que necesitas para tirar cara a adiante e sentirte reparada? (persoa afectada).
- Que poderías facer para dar resposta a estas necesidades e reparar? (persoa ofensora)
- Que che gustaría que pasase para dar resposta a estas necesidades e ser reparada? (persoa afectada)

(véxase tamén 6.2.4)

6.2.3. *Coaching*/asesoramento restaurativo

O *coaching*, como proceso de asesoramento profesional, interactivo e personalizado, diríxese a acompañar e axudar ás persoas a alcanzar obxectivos persoais, maximizar o seu potencial e mellorar o seu rendemento. No noso contexto, pode ser útil para interaccións conflitivas de baixa intensidade, onde as persoas consideran que cunha pequena axuda poden superar a situación conflitiva, aquela na que, ademais, o dano percibido é moi leve. Os obxectivos e as solucións descóbreanse no camiño de acompañamento co uso das preguntas restaurativas.

Ao realizar *coaching* ou asesoramento centrámonos nunha tarefa psicosocial individual co protagonista dun conflito que desexa mellorar á hora de tomar as rendas da súa vida desde a responsabilidade para o cambio e a elección de novas accións.

6.2.4. Conversacións restaurativas (sen persoa facilitadora)

As conversacións restaurativas son unha práctica informal onde non participa unha terceira persoa facilitadora, senón

que son as persoas protagonistas dun conflito ou un incidente as que, utilizando as preguntas restaurativas, tratan de pór en común que pasou, que pensan e como senten, como lles afecta a situación, que necesitan e que poden facer para darlle resposta. Isto require unha capacitación breve no uso das preguntas e as técnicas da escoita restaurativa.

6.2.5. Reunións restaurativas espontáneas (facilitador/a informal)

Son reunións informais que non foron planificadas de antemán e que son convocadas por algunha persoa con autoridade ou influencia nun asunto conflitivo que non escalou a violencia. Poden servir de resposta a pequenas interaccións verbais ofensivas, discusións, tensións ou malestares que están a xerar un conflito.

É unha resposta temperá e áxil onde se busca a expresión afectiva, a comprensión mutua e a empatía cara ao que está a ocorrer. Esta reunión finaliza coa concreción de acordos e compromisos construídos polas partes. Pode ser facilitada por unha persoa próxima aos/ás protagonistas cunha formación específica.

6.3. Procesos restaurativos reactivos formais (nivel 3)

Os procesos restaurativos teñen un carácter reactivo, son compatibles e complementarios a sistemas disciplinarios formais e sancións concretas. Requiren de persoal capacitado e adestrado para a súa facilitación.

6.3.1. Mediación restaurativa

A Mediación Restaurativa entre vítima e persoa ofensora é un proceso que permite a ambas atoparse cara a cara (ou de

forma indirecta), falar sobre o impacto e desenvolver un plan de reparación; é a intervención restaurativa máis veterana e máis desenvolvida desde o punto de vista empírico. Este método desenvólvese nun escenario seguro e estruturado co obxectivo de acoller o impacto da ofensa para reparala, todo iso coa asistencia dunha persoa facilitadora experta.

Durante a mediación restaurativa transítase por diferentes fases e movementos, destacando a seguinte secuencia: acolida, preparación, relatos e diálogo, discusión das perdas e xeración de opcións de reparación, concreción do acordo de reparación e peche (Olalde, 2017).

É oportuno aclarar que a mediación restaurativa afástase da mediación vinculada aos MASC (medios axeitados de solución de conflitos). Cando se afrontan situacións violentas que afectan a danos concretos, ao noso xuízo, a paradigma da mediación MASC non resulta útil nin respectuoso co desequilibrio moral das partes.

O enfoque restaurativo sitúase sempre ao redor da inxustiza e non se amosa moralmente neutra sobre ela. Nos procesos restaurativos, vítimas e vitimarios sitúanse en planos de asimetría moral, non son co-construtoras do conflito. Non se relativiza nin cuestiona a experiencia das persoas involucradas, especialmente a das vítimas.

A literatura especializada sinala o crecente escepticismo no ámbito universitario respecto da mediación relativa aos MASC como resposta a todos os males. «Aínda que se recoñece os seus alcances para resolver conflitos “co-creados” entre pares cunha expectativa de relación a longo prazo, tamén quedou claro que este enfoque enfronta severas limitacións cando se xerou un dano e cando existen asimetrías de poder importantes» (Hernández, 2023:62). En cambio, o enfoque restaurativo naceu para ser utilizado en situacións de asimetría moral.

6.3.2. Círculos

Os círculos foron deseñados inicialmente para desenvolver un amplo consenso entre membros da comunidade afectada polos feitos daniños. Orixinarios de países con culturas aborixes, buscan promover a «curación» de todas as partes afectadas, dar a oportunidade á persoa ofensora de reparar o dano: apoderar ás vítimas, membros da comunidade, familiares e as persoas ofensoras, a través do uso da palabra e compartindo a responsabilidade en buscar solucións construtivas; camiñar cara ás causas subxacentes da conduta; construír un sentimento de comunidade e capacitar para resolver conflitos e, finalmente, promover e compartir valores comunitarios.

Fronte ás reunións restaurativas, podemos sinalar que o Círculo case sempre ten unha comunicación secuencial e utilízase un chamado «obxecto de palabra», que outorga á persoa que o sostén o uso da palabra.

6.3.3. Reunións restaurativas

As reunións restaurativas son un encontro entre as persoas afectadas pola conduta que causou un dano grave. Proporciona un foro onde a persoa ofensora, as vítimas e as súas respectivas persoas de apoio poden buscar modos de reparar o dano causado polo incidente e minimizar danos futuros (Guardiola et al., 2012).

A reunión restaurativa dá a oportunidade ás persoas ofensoras de comprender o impacto da súa conduta noutras persoas, en si mesmas e na comunidade máis ampla. Así mesmo ofrece á vítima a oportunidade de explicar como se sentiu afectada e contribuír á determinación de como quere que o seu dano se repare, sendo escoitada por un amplo abanico de persoas.

As reunións restaurativas son procesos moi estruturados que seguen unhas fases e, en moitos casos, un guiión.

6.3.4. Paneis de impacto vitimal

Cando as persoas prexudicadas non se senten cómodas interactuando directamente coa persoa causante do dano, pódese propoñer a posibilidade de pór en marcha paneis que poden estar compostos por vítimas subrogatorias (substitutas) que teñan experiencias similares e sexan capaces de comunicar de maneira eficaz a vivencia desde a súa propia perspectiva vitimal.

O obxectivo destas interaccións comunicativas é facer chegar o impacto nas vítimas ás persoas ofensoras, ben de maneira individual ou grupal. Poden participar tres ou catro vítimas que comparten a súa vivencia nun contexto que non axuice nin estigmatice.

Os paneis permiten axudar as persoas ofensoras a comprender o impacto das súas condutas nas propias persoas prexudicadas ou as comunidades afectadas. Provéen de espazos comunicativos seguros ás persoas prexudicadas sobre os aspectos físicos, materiais, psicolóxicos ou espirituais consecuencia dos feitos.

No contexto universitario poden construírse paneis onde as comunidades máis próximas (aula, facultade, institutos de investigación, laboratorios, campus, residencias) afectadas polo ocorrido teñen a oportunidade de escoitar ás vítimas en espazos estruturados, coidados e que protexan a comunicación, o cal pode contribuír a reparacións simbólicas.

6.4 Procesos restaurativos despois da sanción (nivel 3)

A determinación e imposición de sancións non é obstáculo para realizar procesos restaurativos. Durante o cumprimento

da sanción pode haber necesidades derivadas que precisen abordaxes restaurativas, tanto nas persoas que agrediron, as prexudicadas e as comunidades afectadas.

6.4.1. Procesos restaurativos reintegrativos

Os procesos restaurativos reintegrativos póñense en marcha despois de que ocorran os feitos e unha vez que se tomaron medidas disciplinarias que implican un tempo concreto de separación (expulsión) da comunidade universitaria ou do equipo ou unidade. Contribúen a preparar a volta ao campus daquelas persoas que agrediron e, á súa vez, atenden as necesidades derivadas desa volta que aparezan nas vítimas e nas comunidades.

6.4.2. Círculos de reentrada

Estes círculos ofrecen unha intervención psicosocial mentres a persoa sancionada está afastada da universidade. Dan a oportunidade de preparar a volta ao campus universitario e poden construír plans de transición para a volta ao lugar do que foron temporalmente expulsados.

Os círculos de reentrada poden axudar ás vítimas a sentirse máis seguras nos espazos compartidos ante a volta, hipotética ou real, de quen exerceu a agresión e identificar outras necesidades.

Poida que o círculo de reentrada xa non aborde a reparación do dano, e se deba afrontar a volta á aula que supón compartir lugares físicos entre quen agrediu e foi agredido/a. O círculo pode axudar a ventilar e limpar agravios pendentes, verificar como sente a comunidade que acolle a esa persoa e acompañar á persoa que ofendeu na súa reintegración universitaria.

A comunidade receptora pode escoitar a asunción da responsabilidade e o entendemento moral feito por quen agrediu. A persoa ofensora ten a oportunidade de compartir o que lle ocorreu durante a súa expulsión, incluso compartindo as estratexias persoais postas en marcha para que os feitos non volvan ocorrer e o seu compromiso co respecto ás normas comunitarias.

Igualmente, poden contribuír a escoitar as necesidades que haxa nas comunidades afectadas.

7. Cen accións para un Plan Director de Cultura Restaurativa (CURE)

2.2.4. Acción: Incluír na enquisa de satisfacción do alumnado ítems que axuden na prevención e detección de conflitividade.

1. Eixe Director: Gobernanza
1.1. Liña de acción: Gobernanza estratéxica restaurativa
1.1.1. Acción: Recoller e analizar (cuantitativa-cualitativamente) conxuntamente valedoría, inspección, comisión de convivencia e outras fontes) datos referentes á prevención e abordaxe de conflitos no ámbito universitario con fins diagnósticos.
1.1.2. Acción: Realizar un primeiro diagnóstico conxunto en base á análise dos datos recollidos referentes á prevención e abordaxe de conflitos no ámbito universitario.
1.1.3. Acción: Analizar a estrutura organizativa existente de prevención e xestión dos diferentes tipos de conflitos na universidade.
1.1.4. Acción: Definir, aprobar e integrar a lóxica restaurativa de maneira transversal dentro do Plan Director da universidade, dos centros e estruturas.
1.1.5. Acción: Incorporar explicitamente no código ético e as normativas de convivencia os valores transversais de responsabilización, non violencia e reparación do dano.
1.1.6. Acción: Aprobar a creación do Programa de Abordaxe Restaurativa de Conflitos (ARCO).
1.1.7. Acción: Incluír unha partida específica no orzamento para a implantación do modelo Universidades Restaurativas.
1.1.8. Acción: Elaborar e comezar a implementación dun plan específico de captación de recursos para fortalecer a capacitación en convivencia e xestión restaurativa do conflito.
1.1.9. Acción: Realizar un informe de seguimento sobre a implementación do Programa ARCO.

1.1.10. Acción: Deseño dun programa de incentivos á participación na implementación do Programa ARCO.

1.2. Liña de acción: Integración da lóxica restaurativa na adaptación normativa á LOSU.

1.2.1. Acción: Informe de implementación da lóxica restaurativa como estratexia propia da universidade en resposta aos retos sociais sinalados na LOSU.

1.2.2. Acción: Revisión estatutaria incorporando os valores e a lóxica restaurativos.

1.2.3. Acción: Incorporar a lóxica restaurativa nas competencias e tarefas das diferentes unidades de xestión universitaria.

1.3. Liña de acción: Impulsar unha imaxe e reputación institucional capacitada para a resolución de conflitos e o fortalecemento da convivencia.

1.3.1. Acción: Publicar e difundir entre a comunidade universitaria o código ético / normas de convivencia como marca de identidade corporativa.

1.3.2. Acción: Publicar e difundir entre a comunidade universitaria información sobre mecanismos / instancias de resolución de conflitos.

1.3.3. Acción: Elaborar recursos específicos para cada centro ou estrutura de difusión de código ético /normas de convivencia co fin de reforzar a imaxe institucional.

1.3.4. Acción: Redactar unha guía de recomendacións para o manexo responsable das RRSS acorde cos valores do código ético.

1.3.5. Acción: Manter reunións periódicas cos distintos servizos da comunidade universitaria para impulsar e coordinar a implementación e seguimento do Programa de Abordaxe Restaurativa de Conflitos (ARCO).

1.3.6. Acción: Deseño de *merchandising* atractivo que visibilice valores do código ético.

1.3.7. Acción: Xerar <i>banner</i> e espazo web accesible e multilingüe que informe sobre o Programa de Abordaxe Restaurativa de Conflitos (ARCO).
1.3.8. Impulsar a imaxe da universidade como centro de actividade investigadora no fortalecemento da convivencia e a prevención e abordaxe restaurativa do conflito.
1.4. Liña de Acción: Xestión do conflito restaurativa, áxil e eficaz.
1.4.1. Acción: Analizar o funcionamento dos servizos que atenden conflitos: tipoloxía, recursos, protocolos, formación, posibilidades de agrupación, detección de novas necesidades.
1.4.2. Acción: Avanzar na implantación dun sistema de xestión integral do conflito baseado nas persoas, non nos procesos ou unidades.
1.4.3. Acción: Deseñar un portelo único de primeira atención, triaxe e seguimento, que informe sobre ARCO e optimice os recursos existentes.
1.4.4. Acción: Fomentar a coordinación entre distintas unidades e servizos, mellorando a comunicación interna entre eles.
1.4.5. Acción: Integrar a información sobre ARCO na Carta Marco de Servizos para Estudantes.
1.4.6. Acción: Integrar ARCO nas Guías de benvida para Persoal Investigador, Persoal de Administración e Servizos e Persoal Docente Investigador.
1.4.7. Acción: Impulsar accións de sensibilización de todo o persoal que preste os seus servizos na universidade como axentes de prevención de conflitos.
1.4.8. Acción: Avanzar na informatización de todo o relativo aos procesos para a xestión de conflitos escoitando as necesidades do servizo integral de xestión de conflitos e as diferentes unidades.
1.5. Liña de Acción: Implementación da Axenda 2030 (ODS 4.7 e ODS 16 _ Sociedades xustas e pacificadas).
1.5.1. Acción: Integrar indicadores de Universidades Restaurativas dentro dos avances do ODS 16.

1.5.2. Acción: Integrar no calendario anual o 11 de marzo como Día Europeo en recordo das vítimas do terrorismo (proposta da Comisión Europea para reforzar a memoria, o compromiso de non repetición e deslexitimación da violencia).

1.5.3. Acción: Deseño e aprobación dun protocolo de actuación en caso de evento violento na universidade.

1.5.4. Acción: Integrar no calendario anual o 16 de maio como Día Internacional da Convivencia en paz (proposta de Nacións Unidas).

1.5.5. Acción: Integrar indicadores e accións asociadas a Universidades Restaurativas na web de Universidade_Axenda 2030.

2. Eixe Director: Comunidade e Vida Universitaria.

2.1. Liña de acción: Implementación da aplicación da Lei de Convivencia Universitaria baixo lóxica restaurativa.

2.1.1. Acción: Formar e capacitar ás unidades para a súa adaptación á lóxica restaurativa.

2.1.2. Acción: Integrar o enfoque restaurativo na posta en práctica da Normativa de Convivencia.

2.1.3. Acción: Deseñar e aprobar o Programa de Abordaxe Restaurativa de Conflitos (ARCO).

2.1.4. Acción: Realizar un informe de seguimento do Programa ARCO.

2.1.5. Acción: Crear a figura de referentes de convivencia/ARCO en cada Centro (con perfís de baixa institucionalización).

2.1.6. Acción: Posta en marcha de grupos motores en cada centro (con perfís de baixa institucionalización).

2.2. Liña de acción: Capacitación para a participación restaurativa do estudantado na vida universitaria.

2.2.1. Acción: Promover, en coordinación co Consello de estudantes, a lóxica restaurativa e o programa ARCO.

2.2.2. Acción: Posta en marcha dun grupo motor restaurativo entre o estudantado.

2.2.3. Acción: Crear un calendario de actividades ARCO xestionado por estudantes.
2.2.4. Acción: Incluír na enquisa de satisfacción do alumnado ítems que axuden na prevención e detección de conflitividade.
2.3. Liña de acción: Promover a identidade e o sentimento de pertenza mutua como factor de prevención de conflitos.
2.3.1. Acción: Xerar actividades que promovan a confianza mutua entre os diferentes colectivos (estudentado, PDIF, PDI, PTXAS).
2.3.2. Acción: Crear/fortalecer o servizo de acompañamento socioemocional para a comunidade universitaria.
2.3.3. Acción: Promover a realización de eventos culturais abertos que fomenten valores de convivencia.
2.3.4. Acción: Dotar a comunidade universitaria de espazos que faciliten o diálogo e os encontros restaurativos.
2.4. Liña de Acción: Organización, recualificación e motivación do PTXAS.
2.4.1. Acción: Incluír no Plan de formación do PTXAS cursos sobre abordaxe de conflitos e lóxica restaurativa.
2.4.2. Acción: Potenciar o PTXAS como axente clave na prevención de conflitos.
2.5. Eixe Director: Campus de excelencia en sostibilidade social.
2.5.1. Acción: Difundir e fomentar a participación no Programa de Abordaxe Restaurativa de Conflitos (ARCO) en todos os ámbitos.
2.5.2. Acción: Colaborar coa Rede de Comisións de Convivencia de Universidades Españolas Crue (REDCCU) para a implementación das súas campañas, boas prácticas e recomendacións.
2.5.3. Acción: Desenvolver o programa de acompañamento psicoemocional en colaboración cos vicerreitorados e unidades competentes.
2.5.4. Acción: Colaborar coa Rede Española de Universidades Promotoras de Saúde (REUPS) en campañas de divulgación de actividades saudables con impacto na prevención de conflitos.

2.5.5. Acción: Diseñar e pór en marcha cursos de formación para docentes, PTXAS e estudantes sobre hábitos sans para a saúde mental.

2.5.6. Acción: Inserir o criterio de impacto no fortalecemento da convivencia na análise funcional e de organización de espazos nos edificios.

2.5.7. Acción: Deseño e dotación de espazos facilitadores de convivencia nos centros e adecuación dos espazos comúns xa existentes.

2.5.8. Acción: Impulsar o uso das instalacións en horas de baixa ocupación como espazos informais de actividade cultural. interdisciplinaria

3. Eixe Director: Estudos.

3.1. Liña de Acción: Potenciar e mellorar as competencias en resolución de conflitos como marca de formación da universidade en grao e posgrao.

3.1.1. Acción: Propor, promover e apoiar a inserción de competencias de prevención e abordaxe de conflitos e reparación do dano na oferta académica.

3.1.2. Acción: Implementar de maneira sistemática Aprendizaxe-Servizo e metodoloxías de cambio sistémico con enfoque restaurativo nos graos e posgraos.

3.1.3. Acción: Impulsar materias transversais que reforcen as competencias en prevención e abordaxe de conflitos e comunicación non violenta.

3.1.4. Acción: Explorar a procura de patrocinios para a organización de premios, financiamento de bolsas e actividades formativas en abordaxe restaurativa de conflitos.

3.1.5. Acción: Impulsar a posta en marcha de novos títulos de formación permanente no enfoque restaurativo dos conflitos que impulsen a empregabilidade dos nosos egresados.

3.2. Liña de Acción: A prevención e xestión de conflitos como clave de formación e innovación docente.

3.2.1. Acción: Impulsar a formación en prevención e abordaxe restaurativa de conflitos e comunicación non violenta no catálogo de cursos de Formación Docente.

3.2.2. Acción: Inserir contidos de prevención e abordaxe de conflitos e comunicación non violenta no Curso de Experto/a en Metodoloxía Docente Universitaria.
3.2.3. Acción: Inserir contidos de prevención e abordaxe de conflitos e comunicación non violenta no Curso de Experto/a en Mentoría Universitaria.
3.2.4. Acción: Impulsar proxectos de innovación docente que aborden a prevención e abordaxe restaurativa do conflito na aula.
3.2.5. Acción: Impulsar colaboracións con universidades europeas sobre a xestión no ámbito universitario da prevención e a abordaxe do conflito e o fortalecemento da convivencia.
3.2.6. Acción: Participar no sistema de intercambio, con outras Universidades CRUE, de boas prácticas e cursos de formación docente sobre competencias en xestión de conflito e prácticas restaurativas.
4. Eixe Director: Investigación de calidade ao servizo da sociedade.
4.1. Liña de Acción: A prevención e xestión de conflitos como parte de investigación de calidade.
4.1.1. Acción: Impulsar convocatorias de proxectos propios de investigación a demanda da sociedade civil no ámbito de fortalecemento da convivencia e a prevención e abordaxe do conflito.
4.1.2. Acción: Impulsar a imaxe da universidade como centro de actividade investigadora no fortalecemento da convivencia e a prevención e abordaxe restaurativa do conflito.
4.1.3. Acción: Difundir de maneira conxunta a actividade investigadora con impacto social en convivencia realizada na universidade.
4.1.4. Acción: Favorecer a xeración de redes interdisciplinarias sobre convivencia e prevención e abordaxe do conflito lideradas por mozos investigadores.
4.1.5. Acción: Promover a participación dos doutorandos na reflexión, actividades formativas e seminarios de investigación sobre prevención e abordaxe restaurativa do conflito nos seus ámbitos de investigación.
4.1.6. Acción: Incentivar a participación no intercambio de boas prácticas e investigacións de alto impacto social.

4.1.7. Acción: Impulsar e incentivar a creación de programas de doutoramento internacionais que respondan a retos globais ofrecendo solucións restaurativas aos conflitos.
4.1.8. Acción: Convocatorias de mobilidade de persoal investigador en centros de referencia internacional por prácticas restaurativas.
4.1.9. Acción: Integrar indicadores de impacto en convivencia e cohesión social nas convocatorias de investigación propias da universidade.
4.1.10. Acción: Promover a integración de indicadores de impacto en convivencia e cohesión social nas convocatorias nacionais e internacionais de investigación.
4.1.11. Acción: Programa de seminarios multidisciplinares con referentes internacionais en retos sociais susceptibles de abordaxe restaurativa.
4.2. Liña de Acción: Emprendemento, Innovación e Transferencia para o fortalecemento da convivencia.
4.2.1. Acción: Redefinir a documentación sobre emprendemento incluíndo de maneira sistemática e paritaria o emprendemento social.
4.2.2. Acción: Inserir criterios de impacto social na avaliación do emprendemento empresarial realizado pola universidade.
4.2.3. Acción: Posta en marcha dun seminario transversal sobre metodoloxías de cambio sistémico.
4.2.4. Acción: Difundir as actividades e programas de emprendemento social entre o estudiantado: Casos de éxito de emprendedores, Festa do Emprendemento social, etc.
4.2.5. Acción: Programas de pre-incubación e acompañamento para proxectos de alto impacto social dirixidos por estudantes.
4.2.6. Acción: Facilitar a transformación de grupos de investigación en equipos innovadores en cambio sistémico acorde coa axenda 2030.
4.2.7. Acción: Mellorar a medición do impacto social en fortalecemento da convivencia como parte do proceso de valorización.
4.2.8. Acción: Manter e fomentar a participación dos nosos investigadores en actividades de divulgación sobre convivencia con outras institucións.

4.2.9. Acción: Impulsar a convocatoria de Axudas á Transferencia con impacto social en convivencia en colaboración coa sociedade civil.
4.2.10. Acción: Conectar empresas, entidades de sociedade civil e institucións coas capacidades e resultados activos de alto impacto social en convivencia (art. 83).
4.2.11. Acción: Fomentar o acceso dixital en aberto do coñecemento e boas prácticas en convivencia, prevención e abordaxe do conflito e cultura restaurativa xeradas na universidade.
5. Eixe Director: Dixitalización e IA ao servizo da persoa.
5.1. Acción: Realización da análise de riscos en cumprimento do Esquema Nacional de Seguridade.
5.2. Acción: Adecuar os procesos de TI ás esixencias normativas do Esquema Nacional de Seguridade.
5.3. Acción: Desenvolver estratexias de simulación de resposta ante ataque de enxeñaría social.
5.4. Acción: Desenvolver campañas de formación na comunidade universitaria sobre protección da identidade dixital.
5.5. Acción: Definir e implementar unha estratexia de prevención de riscos sociais relativos a IA no ámbito universitario.
5.6. Acción: Desenvolver iniciativas de transferencia á sociedade de prevención integral de riscos relativos a IA.
5.7. Acción: Incluír funcionalidades de aviso en casos de emerxencia ou risco vital no campus nas <i>apps</i> (ou canles de comunicación) propias da universidade.
5.8. Acción: Automatizar a extracción e o acceso aos indicadores que sirvan de soporte a decisións estratéxicas de fortalecemento da convivencia e a axenda 2030.
5.9. Acción: Desenvolver proxectos innovadores de prevención de conflitos baseados en analítica de datos.

8. Bibliografía citada

Albertí Cortés, M. (2015). *CAP A UNA ESCOLA JUSTA: La incorporació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar*. Tese doctoral. Universitat Ramon Llull.

Albertí, M. e Pedrol, M. (2017). L'enfocament restauratiu en l'àmbit educatiu. Quan innovar l'escola és humanitzar-la. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (67), 46-70.

Albertí, M., González, E e Tolosa, M H. (2023). Guia per al desplegament de l'enfocament restauratiu global. Cap a unes relacions amables i respectuoses. Subdirecció General de Suport a les Famílies i a la Comunitat Educativa. Servei d'Escola i Famílies. Generalitat de Catalunya. Recuperado de: <https://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/una-comunitat-educativa-restaurativa-i-resilient/guia-per-al-desplegament-erg/Guia-per-al-desplegament- ERG.pdf>

Albertí Cortés, M., Clar i Ballesteros, M., e Sanahuja Nin, D. (2024). El desplegament de l'enfocament restauratiu global a l'àmbit educatiu a Catalunya: La concreció d'un model propi. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (60), 53-82

Ansembourg, T. e Van Reybrouck, D. (2017). *La paz se aprende. Comunicación no violenta, mindfulness y compasión: prácticas para el desarrollo de una cultura de paz*. Barcelona: Arpa

Barbeito, C.; Boada, E.; Caireta, M. (2021). *L'escala de provenció. Guia pràctica per abordar el conflicte amb perspectiva de gènere a l'aula universitària*. Cerdanyola del Vallès: ECP-UAB Recuperado de: https://escolapau.uab.cat/wp-content/uploads/2022/04/Provencio_CA.pdf

Bevington, T. (2023). *Avaluació de la implementació del Programa Enfocament Restauratiu Global*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Direcció General d'Atenció a la

Família i Comunitat Educativa. Recuperado de:
<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/avaluacio-politiques-publiques/progrma-enfocament-restauratiu-global/progrma-erg.pdf>

Blanco, A. (2024). *Naturaleza y dimensiones de la convivencia*. Documento de trabajo. Pacto de Convivencia.

Braithwaite, J. (2003). The fundamentals of restorative justice. En S. Dinnen, A. Jowitt y T. N. Cain (Eds.), *A kind of mending: restorative justice in the Pacific Islands* (pp. 35-43). Canberra: Pandanus Books.

Burton J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. New York: St. Martin's Press.

Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto* Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf>

Chapman, T.; Laxminarayan, M., e Vanspauwen, K. Eds. (2021). *Manual on Restorative Justice Values and Standards for Practice*. European Forum for Restorative Justice. Recuperado de: <https://www.euforumrj.org/en/manuals-and-guidelines>

Christie, N. (1977). Conflicts as Property. *British Journal of Criminology*, (17), 1-15.

Consejo Asesor de Asistencia a las Víctimas. Ministerio de Justicia de España. (2022). *Guía de recomendaciones para las oficinas de asistencia a las víctimas del delito en el ámbito de la atención a las víctimas de delitos de odio*. Recuperado de: https://www.mjusticia.gob.es/es/Ciudadano/Victimas/Documents/Guia_recomendaciones_OAVD_delitos_odio.pdf

Costello, B., Wachtel, J. e Wachtel, T. (2010). *Manual de Prácticas Restaurativas para Docentes, Personal Responsable de la*

Disciplina y Administradores de Instituciones Educativas. Bethlehem, PA. USA: IIRP.

Crue (2023). *Informe Diagnóstico de la gestión de riesgos psicosociales en las Universidades Españolas*. Madrid: Crue Universidades Españolas.

Crue (2023). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Publicación 2022-2023. Madrid: Crue Universidades Españolas.

European Forum for Restorative Justice (2021). *Making restorative justice possible in cases of gender-based violence (GBV): some starting reflections of the EFRJ*. Position paper to the EC by the Working Group on Restorative Justice and Gender based violence. Recuperado de: <https://www.euforumrj.org/en/working-group-gender-based-violence>

European Forum for Restorative Justice (2022). *Restorative schools*. Recuperado de: <https://www.euforumrj.org/en/restorative-schools-working-group>

Gallagher Dahl, M., Meagher, P., e Vander Velde, S. (2014). Motivation and outcomes for university students in a restorative justice program. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(4), 364-379.

Giles-Mitson J. (2020). *The use of sustained restorative dialogue to address sexual harm at university*. Thesis. Victoria University of Wellington.

Giménez-Salinas, E. (1993). La conciliación víctima delincuyente: hacia un derecho penal reparador en Victimología. *Cuadernos de Derecho Judicial*. CGPJ Madrid.

Giménez-Salinas, E. (1999a). La mediación y la reparación. Aproximación a un modelo. *La Mediación penal*. Col. Justicia i Societat nº 19, pp. 15-30.

Giménez-Salinas, Esther (1999b). La conciliación víctima-de-

lincente: hacia un derecho penal reparador. *La Mediación penal*. Col. Justícia i Societat nº 19, pp. 69-85.

Giménez-Salinas, E. e Rodríguez A. C. (2020). Justicia restaurativa. Una respuesta al conflicto más humana, inclusiva i transformadora. *Debats Catalunya Social*. Nº 59, febrero de 2020.

Gómez Crespo, P. (2021). *Mapa de la diversidad del alumnado de la UAM. Avance de resultados*. Recuperado de: <https://www.uam.es/uam/media/doc/1606861081955/advancediversidaduam.pdf>

Guardiola, M. J., Alberti, M., Casado, C., Martins, S. e Susanne, G. (2012). *¿Es el Conferencing una herramienta útil para los programas de mediación en el ámbito penal del Departamento de Justicia?* Barcelona: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya.

Hernández Estrada, M. I. (2023). *Resolución de conflictos, justicia restaurativa y atención a la violencia de género en ámbitos universitarios*. México: Defensoría de los Derechos Universitarios. Universidad Nacional Autónoma de México.

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

Hopkins, B. (2009). *Just Care. Restorative justice approaches to working with children in public care*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Hopkins, B. (2011). *The Restorative Classroom. Using Restorative Approaches to Foster Effective Learning*. London: Optimus Education.

Karp, D. R. (2015). *The little book of restorative justice for colleges and universities*. New York: Good Books.

Karp, D. R., e Sacks, C. (2014). Student conduct, restorative justice, and student development: Findings from the STARR

project: A student accountability and restorative research project. *Contemporary Justice Review*, 17(2), 154-172.

Kayali, L., e Walters, M. A. (2020). Responding to hate incidents on university campuses: Benefits and barriers to establishing a restorative justice programme. *Contemporary Justice Review*, 24(1), 64-84. <https://doi:10.1080/10282580.2020.1762492>

Knoster, T., Villa, R., e Thousand, J. (2000). A framework for thinking about systems change. In R. Villa e J. Thousands. (Eds.). *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together*. (pp. 93-128). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kotter, J. (1995). *Leading change: Why transformation efforts fail*. Harvard Business Review, March-Abril, 1995, 59-77.

Kotter, J. (2012). *Leading Change*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.

Laboratorio de Teoría y Práctica de Justicia Restaurativa (2024). *Reflexión crítica sobre la prohibición normativa española para desarrollar procesos de mediación en violencia de género y violencia sexual*. Recuperado de: <https://www.ehu.eus/es/web/ivac/laboratorio-de-teoria-y-practica-de-la-justicia-restaurativa/cuestionar-prohibiciones>

Loredo Colunga, M. (2023). La mediación en el ámbito Universitario: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. A propósito de la Ley de Convivencia Universitaria. *Actualidad civil*, (9), 5.

Mazkieran, M; Urionaguena Villa, J.; De Assas Aguirre, M. e Rubio Olascoaga, I. (2020). *Reparar para curar: guía de actuación para la resolución de incidentes y delitos de odio y discriminación con enfoque restaurativo*. Federación SOS Racismo. Gobierno de España: Ministerio de Sanidad, Consumo y

Bienestar Social. Recuperado de: <https://sosracismo.eu/wp-content/uploads/2021/06/20201217.-Reparar-para- curar.pdf>

McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Ridell, S. e Stead, J. (2008). Can Restorative Practices in Schools Make a Difference? *Educational Review* 60 (4), 405-417.

Ministerio del Interior (2015). *Informe sobre incidentes relacionados con los delitos de odio en España*. Secretaría de Estado de Seguridad. Gabinete de Coordinación y Estudios.

Morrison, B. (2012). From social control to social engagement: enabling the “time and space” to talk through restorative justice and responsive regulation. A R. Rosenfeld, K. Quinet i C. Garcia (eds.), *Contemporary Issues in Criminology Theory and Research. Papers from the American Society of Criminology 2012 Conference* (pp.97-106). Belmont, CA, USA: Wadworth.

Olalde Altarejos, A. J. (2017). *40 ideas para la práctica de la justicia restaurativa en la jurisdicción penal*. Madrid: Dykinson.

Olalde Altarejos, A.J. (2023). *La praxis del programa de justicia restaurativa en Catalunya: narrativas, reflexiones y aprendizajes desde la facilitación*. Cizur Menor: Aranzadi.

Olalde Altarejos, A. J. (2024). Diálogo intergeneracional epistolar con enfoque restaurativo sobre la violencia de motivación política en el país vasco entre alumnado de trabajo social y aulas de la experiencia de la UPV/EHU. In G. Varona (Ed.), *Justicia restaurativa intergeneracional: Diálogos con jóvenes para responder al monólogo de la violencia* (pp. 121-155). Murcia: Laborum.

ONU (2002). *Basic principles on the use of restorative justice programmes in criminal matters*. E/CN.15/2002/L.2/Rev.1, Eleventh Congress.

Pascual Rodríguez, E. (Coord.). (2013). *Los ojos del otro. Encuentros restaurativos entre víctimas y ex miembros de ETA*. (1ª ed.). Santander: Sal Terrae.

Pelikan C. (2002). La mediación entre víctima y delincuente. *Actas del Congreso de Justicia Juvenil, nuevos retos, nuevas propuestas*. Generalitat de Catalunya.

Pigdeon, S., e Karp, D. (2024). Mitigating harm and restoring trust. A restorative justice approach to campus policing. En S. Pavelka, & A. Seymour (Eds.), *Restorative justice in legal systems, education, and the community* (pp. 120–140). Jessica Kingsley Publishers.

Pointer, L. (2019). Restorative practices in residence halls at Victoria University of Wellington, New Zealand. *Conflict Resolution Quarterly*, 36(3), 263-271.

Pointer, L., e Giles-Mitson, A. (2019). Sustained restorative dialogue as a means of understanding and preventing sexually harmful behavior on university campuses. *Contemporary Justice Review*, 23(1), 22–43. <https://doi.org/10.1080/10282580.2019.1700467>

Pujol Reverter, B. e Meléndez Peretó, A., dir. (2022). *Restorative justice in universities: is restorative justice a viable alternative to conflict resolution in UAB?*. (Grau en Criminologia i Grau en Dret). Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/264068>

Raga Marimon, M. i Ferré Gir, N. (2023). Mediació amb l'Administració: una visió pràctica. *Revista Catalana de Dret Públic*, 67, 170-186.

Rios, O., Font-Palomar, M., Flecha, A., e Valls, R. (2023). *Violence Against LGBTIQ+ People at Universities: The Need to Uncover a Silent Reality*. *Trauma, Violence, y Abuse*, 24(4), 2680-2690. <https://doi.org/10.1177/15248380221111471>

Romero Seseña, P. (2023). El Desarrollo de la justicia restaurativa en España y su prohibición en casos de violencia sexual y de género: reflexiones a partir de la LO 10/2022 y la nueva

Ley Foral de Navarra 4/2023. *Revista de derecho penal y criminología*, 3ª Época, nº 30 (julio 2023), 305-327.

Romero Seseña, P. (2023). *Aplicabilidad y usos de las TIC en la justicia restaurativa: evaluación de las experiencias de mediación restaurativa digital en España*. Tesis Doctoral. Universitat Obrerta de Catalunya.

Rosenberg, M. B. (2000). *Comunicación no violenta*. Barcelona: Urano.

Rossi, P., e Bazzaco, E. (2021). *Guía para la incorporación de los enfoques psicosocial y restaurativo en los servicios de acompañamiento a víctimas de incidentes y delitos de odio y discriminación*. SOS Racisme Catalunya.

Rul-lan, V. (2018). Círculos de diálogo. *Revista Convives*, Marzo 2018. Pág. 12-16. Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/1I_8HHHq28BmmlaV_rusCULaxEV7rqJhx/view

Sebok, T., e Goldblum, A. (1999). Establishing a campus restorative justice program. *California Caucus of College and University Ombuds*, 2, 12-22.

Síndic de Greuges de Catalunya (2024). *Informe al Parlament 2023*, pp. 393 – 402. Disponible en: <https://www.sindic.cat/ca/page.asp?id=20>

Thorsborne, M. e Blood, P. (2013). *Implementing Restorative Practice in Schools: A practical Guide to Transform Schools Communities*. Jessica Kingsley Publishers. Kindle Edition.

UNODC, (2020). *Handbook on Restorative Justice Programmes*. Second Edition. United Nations.

Vaandering, D. (2013). Implementing restorative justice practice in schools: what pedagogy reveals. *Journal of Peace Education*, 1-16.

Vaandering, D. (2014). Relational Restorative Justice Pedagogy in Educator Professional Development. *Curriculum Inquiry*, 44 (4), 508-530.

Vander Vennen, M. (2016). Toward a relational theory of restorative justice. In B. Hopkins (Ed.), *Restorative theory in practice: Insights into what works and why* (pp. 121-136). London: Jessica Kingsley Publishers.

Varona Martínez, G. (Ed.). (2020). *Caminando restaurativamente. Pasos para diseñar proyectos transformadores alrededor de la justicia penal*. Madrid: Dykinson.

Wachtel, T. (2012). *Defining restorative*. Pennsylvania: IIRP Graduate School.

Wemmers, J. A.; Parent, I., e Lachance Quirion, M. (2023). Restoring victims' confidence: Victim-centred restorative practices. *International Review of Victimology*, 29(3), 466-486.

W.K. Kellogg Foundation (2024). *Truth, Racial, Healing & Transformation. Implementation Guidebook*. Recuperado de: <https://wkkf.issuelab.org/resource/truth-racial-healing-transformation-implementation-guidebook.html>

Wood, W. R., e Suzuki, M. (2024). Getting to accountability in restorative justice. *Victims & Offenders*, 1-24.

Zehr, H. (1990). *Changing lenses: A new focus for crime and justice*. Herald Press.

Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. Intercourse, Pennsylvania: Good Books. Disponible en español: http://observatoriomexiquense.edomex.gob.mx/sites/observatoriomexiquense.edomex.gob.mx/files/files/Libros/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf

Zinsstag, E.; Teunkens, M. e Pali B. (2011). *Conferencing: A way forward for restorative justice in Europe*. Leuven: European

Forum for Restorative Justice. Recuperado de: https://www.euforumrj.org/sites/default/files/2019-11/final_report_conferencing_revised_version_june_2012_0.pdf

9. Recursos para profundar

9.1. Webs interesantes

- Foro europeo de xustiza restaurativa
<https://www.euforumrj.org/en>
- Laboratorio de teoría e práctica de xustiza restaurativa do Instituto Vasco de Criminoloxía da UPV/EHU
<https://www.ehu.eus/es/web/ivac/sarrera>
- Grupo de maxistrados pola mediación de España – área de xustiza restaurativa
<https://mediacionesjusticia.com/category/justicia-restaurativa>
- Programa de xustiza restaurativa (intraxudicial) de Catalunya
<https://justicia.gencat.cat/ca/ambits/mediacio/justicia-restaurativa/programa/>
- Servizo de Xustiza Restaurativa de Euskadi
<https://www.justizia.eus/servicio-de-justicia-restaurativa/webjus00-contentgen/es/>
- Unha comunidade educativa restaurativa e resiliente – XTEC – Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya
<https://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/conviven-cia/unacomunitat-educativa-restaurativa-i-resilient/>
- Centro de xustiza restaurativa da Universidade Victoria de Wellington (Nueva Zelandia)
<https://www.wgtn.ac.nz/restorative-justice>
- Centro para a xustiza restaurativa da Universidade Simon Fraser (Canadá)
<http://www.sfu.ca/crj.html>

- Centro para a xustiza restaurativa e pacificación da Universidade de Minnesota
<https://rjp.d.umn.edu/>
- Centro de xustiza restaurativa da Universidade de San Diego
<https://www.sandiego.edu/soles/centers-and-institutes/restorativejustice/>
- Centro de xustiza restaurativa da Eastern Mennonite University (Virginia, EE. UU.)
<https://emu.edu/restorative-justice/>
- Universidade de Maynooth (Irlanda do Norte): enfoque restaurativo para apoiar ao estudiantado
<https://www.maynoothuniversity.ie/faculty-social-sciences/news/school-law-and-criminology-adopts-restorative-practices-policy>
- Restorative Teaching Tools
<https://restorativeteachingtools.com/>
- Práctica informada de trauma
<https://trauma-informed-practice.eu/>
- Sustained Dialogue Institute
<https://sustaineddialogue.org/>
- Educar polo diálogo controvertido (Escola de Cultura de Pau – UAB)
<https://escolapau.uab.cat/educar-por-el-dialogo-controvertido/>
- Libro Interculturalizing curriculum. Diálogos difíciles en contextos interculturais
<https://kpu.pressbooks.pub/interculturalizingcurriculum/>
- Módulo formativo de xustiza restaurativa - UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime)

<https://www.unodc.org/e4j/en/crime-prevention-criminal-justice/module-8/index.html>

- Recurso para escribir cartas de disculpas (ferramenta informática)

<https://www.apologyletter.org/>

- Círculos restaurativos e enfoque restaurativo global

<https://www.encercle.cat/wordpress/>

- Laura Macaya: Antipunitivismo feminista para radicalizar la democracia

<https://www.galde.eu/es/antipunitivismo-feminista-para-radicalizar-lademocracia/>

- Citas e pensamentos sobre xustiza restaurativa, paz e conflito

<http://labs.psychology.illinois.edu/~lyubansk/Rquote.htm>

- Arquivo do profesor John Paul Lederach (referente fundamental en temas de paz)

<https://www.johnpaullederach.com/>

9.2. Vídeos

- Vídeo introdutorio sobre a xustiza restaurativa

<https://ehutb.ehu.eus/video/5d24742cf82b2b-9c158b4926>

- Círculos restaurativos de reentrada

<https://www.youtube.com/watch?v=HRucMAvOrw0>

- MOOC Justicia restaurativa: praxis para la iniciación y seguimiento. Dirección: Gema Varona

https://www.youtube.com/playlist?list=PLtIXRQ_EdyPD-TvhZuVFPBEAGS_JATA4u

- Sobre o significado da xustiza restaurativa (Howard Zehr)

<https://www.youtube.com/watch?v=ha0Z-Z9-AQY>

- Deusto Forum: encuentros restaurativos entre víctimas e ex miembros de ETA
<https://www.youtube.com/watch?v=Q6wNR00RJTc>
- Laura Macaya – Miren Ortubay // Escuela para el Empoderamiento Feminista de Vitoria-Gasteiz. Conferencia: “Estrategias feministas contra el punitivismo”
<https://www.youtube.com/watch?v=tiMhomJqgKM>
- Rede Interuniversitaria de Xustiza Restaurativa de Chile
https://www.youtube.com/watch?v=7d_YOQR5pB4
- Using Circles in Higher Education Classrooms
<https://www.youtube.com/watch?v=CyhZ2dxF6yc&t=115s>
- Conversación con los testigos: «Maixabel Lasa y Luis Carrasco, víctima y victimario de frente»
<https://www.youtube.com/watch?v=BCO8TMnPyeA>
- Ted Wachtel. Master Class: How to Build a New Reality
<https://www.youtube.com/@banr.foundation>
- Seminario de convivencia universitaria en Chile. Charla: «Debates feministas sobre punitivismo: anhelos de comunidad universitaria y transformación»
<https://www.youtube.com/live/WwoVX3sXMN4>
- Universidade Alberto Hurtado (Chile). «Primer seminario de convivencia universitaria»
<https://www.youtube.com/live/pirvcp3ficA>
- Congreso de mediación ICAB 2024. *Justicia y prácticas restaurativas: reconocimiento, retorno y reparación*. Mesa: «Universidades: del expediente disciplinario al ADR. Introducción de los métodos ADR a las universidades: consejo de convivencia, previsión de acudir en primer término a las vías de resolución de las controversias antes de abrir un expediente y/o sancionar»
<https://vimeo.com/showcase/11274111/video/983072550>

9.3. Podcast

- Carme Guil (Maxistrada da Audiencia Provincial de Barcelona): «Las limitaciones de los procesos penales»
<https://www.youtube.com/watch?v=nCue0bYNVog>

9.4. Fontes normativas a ter en conta

- Lei 3/2022, do 24 de febreiro, de convivencia universitaria
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-2978>
- Lei Foral 4/2003, do 9 de marzo, de Xustiza Restaurativa, mediación e prácticas restaurativas comunitarias
<https://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=55774>
- RESOLUCIÓN EDU/653/2023, do 27 de febreiro, pola que se crea o Programa de innovación pedagóxica Enfoque Restaurativo Global (ERG). Generalitat de Catalunya
<https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/?documentId=953659>
- Lei 4/2015, do 27 de abril, do estatuto da vítima do delito
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-4606>
- Recomendación CM/Rec (2018)8 do Comité de Ministros aos estados membros en materia de xustiza restaurativa penal
<https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Mediacion/Normativa-yjurisprudencia/Normativa-europea/Recomendacion-CM-Rec-2018-8-del-Comite-de-Ministros-a-los-Estados-miembros-en-materia-dejusticia-restaurativa-penal>

9.5. Bibliografía complementaria

Albertí Cortés, M., e Pedrol Lliniròs, M. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. cuando innovar la escuela es

humanizarla. *Educación Social: Revista De Intervención Socioeducativa*, (67), 46-70.

Alberti, M. (2023). *El enfoque restaurativo global para la gestión positiva de las relaciones y el conflicto*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6PYHPPY-Tol>

Álvarez del Cuvillo, A. (2020). *Análisis de la realidad del acoso sexual y sexista en la universidad y propuestas de mejora: Un estudio de caso*. Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades.

Arbuet Osuna, C. (2020). Esbozos para un feminismo antipunitivista. *Las Torres De Lucca: Revista Internacional de Filosofía Política*, 9 (17), 103-137.

Bazemore, G., e Umbreit, M. S. (1999). *Conferences, circles, boards, and mediations: Restorative justice and citizen involvement in the response to youth crime*. Washington, DC: Office for Juvenile Justice and Delinquency Prevention (BARJ Project), US Department of Justice.

Belando Garín, B. (2018). La mediación en los protocolos universitarios contra el acoso por razón de sexo. *Revista Aranzadi Doctrinal*, (10).

Boqué, MC (coord.). (2018). *Societat i escola en pau: 15 converses*. Barcelona: Octaedre.

Calvo García, G., García García, M., e Sepúlveda Navarrete, P. (2023). Aprendizajes y recomendaciones para prevenir e intervenir frente al acoso sexual y sexista. En G. Calvo García e P. Sepúlveda Navarrete, *Diagnóstico de la situación del acoso sexual y sexista en las universidades: De los protocolos a las realidades*, 343-353. Madrid: Síntesis.

Carrillo Velázquez, J. E. (2020). Concepto de justicia y populismo punitivo. *Revista Hechos y Derechos*, (59).

Clark Karen, L. (2014). A call for restorative justice in higher education judicial affairs. *College Student Journal*, 48 (4), 707-715.

Cohen, R. (1995). *Student resolving conflict. peer mediation in schools*. Glenview, IL: Gooyearbooks.

Consejo Asesor de Asistencia a las Víctimas. Ministerio de Justicia de España. (2022). *Guía de recomendaciones para las oficinas de asistencia a las víctimas del delito en el ámbito de la atención a las víctimas de delitos de odio*. Recuperado de: https://www.mjusticia.gob.es/es/Ciudadano/Victimas/Documents/Guia_recomendaciones_OAVD_delitos_odio.pdf

Costello, B., Wachtel, J.,e Wachtel, T. (2009). *The restorative justice handbook*. Bethlehem, PA.: International Institute for Restorative Practices.

Davis F.E. (2019). *The Little Book of Race and Restorative Justice*. Intercourse, PA: Good Books.

Del Tufo, A. e Quin Gonell, E. (2023). *The Little Book of Restorative Justice Program Design. Using Participatory Action Research to Build and Assess RJ Initiatives*. Good Books.

Doug, G., e Mirsky Laura. (2007). *American Psychological Association report challenges school zero tolerance policies and recommends restorative justice*. *Restorative Practices E Forum*, (September).

Duran, E., e Duran, B. (1995). *Native American postcolonial psychology*. Albany, New York: State University of New York Press.

Elbers, N. (2023). Building a Restorative (VU) University through Dialogue. En I. Vermeulen (ed.), *Connected World: Insights from 100 Academics on How to Build Better Connections*. VU Uitgeverij / VU University Press.

Edwards, A., e Haslett, J. (2011). Violence is not conflict: Why it matters in restorative justice practice. *Alberta Law Review*, 48(4), 893-903. <https://doi.org/10.29173/alr138>

Escauriaza Escudero, A. (2020). *Violencia, silencio y resistencia. ETA y la Universidad (1959-2011)*. Madrid: Tecnos.

Evans, K. e Vaandering, D. (2016). *The Little Book of Restorative Justice in Education. Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools*. Good Books.

Farré Salvà, S. (2004). *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona: Ariel.

Fisher, R.; Ury, W. e Patton, B. (1999). *Obtenga el sí. Gestión 2000*.

Galeas Caro, F., e Hurtado Lobos, N. (Eds.). (2020). *Justicia restaurativa en una universidad chilena*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. DAE, Dirección de Asuntos Estudiantiles.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratz. Bakeaz.

García Moreno, J. M., e Hita Alonso, C. (2020). La percepción y opinión sobre el conflicto entre alumnado y profesorado desde la óptica del alumnado. En A. M. Lozano Martín (ed.), *Los conflictos en el ámbito universitario*, 139-162. Madrid: Dykinson.

Geist Giacomini, N., e Meyer Schrage, J. (2020). Transforming the climate and culture of campus communities through inclusive conflict excellence. En N. Geist Giacomini, e J. Meyer Schrage (Eds.), *Reframing campus conflict*, 7-40. Virginia: Stylus Publishing.

Giles-Mitson, A. (2021). Sustained restorative dialogue exploring a proactive restorative process to help address campus

sexual harm. *The International Journal of Restorative Justice*, 4. <https://doi.org/10.5553/tijrj.000076>

Gutiérrez Pérez, Antonio (2023). Radiografía de la presencia femenina como rectoras. *Red Social Educativa*. Publicado el 18/05/2023. Recuperado de: <https://redsocal.rededuca.net/presencia-femeninacomo-rectoras>

Haga, K. (2020). *Healing resistance: A radically different response to harm*. California: Parallax Press. hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir*. Madrid: Capitán Swing Libros.

Hopkins, B. (2020). *Tiempo de círculo y reuniones en círculo*. Palma de Mallorca: Conselleria Educació, Universitat i Recerca. Recuperado de: https://www.encercle.cat/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/TIEMPO-DE-CIRCULO_2020.pdf

Igartua, I., Varona Martínez, G., e Olalde Altarejos, A. J. (2012). *Diccionario breve de justicia restaurativa: una invitación interdisciplinar e introductoria a sus conceptos clave*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Kaplan, M. (2017). Restorative justice and campus misconduct. *Tempel Law Review*, 701. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2965833

Karp, D. (2023). Becoming a restorative university: The role of restorative justice in higher education. *The International Journal of Restorative Justice*, 6. <https://doi.org/10.5553/TIJRJ.000175>

Kowalska, A. (2020). Integración de enfoques restaurativos en el contexto de desafíos conductuales de los jóvenes en el entorno educativo de Reino Unido. En M. Blanco Carrasco y L. García Villaluenga (eds.), *La mediación: Experiencias internacionales, una visión compartida* (pp. 143-154) Reus: Lex Nova.

Lake, P. F. (2009). Student discipline: The case against legalistic approaches. *The Chronicle of Higher Education*, 55(32).

Latimer, J., Dowden, C., e Muise, D. (2005). The effectiveness of restorative justice practices: A meta-analysis. *The Prison Journal*, 85(2), 127-144.

Llewellyn, J., McIsaac, J., e MacKay, M. (2015). *Report from the restorative justice process at the Dalhousie university faculty of dentistry*. Halifax, Nova Scotia, Canada: Dalhousie University.

Lozano Espina, F. (2022). *Emociones, rituales y valores en justicia restaurativa: Una mirada desde la psicología social*. Tesis Doctoral. UNED.

Lozano Martín, A. M. (Ed.). (2020). *Los conflictos en el ámbito universitario*. Madrid: Dykinson.

Marina Jalvo, M. B. (2022). Convivencia pacífica, medios alternativos de solución de conflictos y sistema de disciplina en el ámbito universitario. Algunas consideraciones sobre la ley de convivencia universitaria. *Revista General de Derecho Administrativo*, (60).

MacRae, A., e Zehr, H. (2004). *The Little Book of Family Group Conferences*. New Zealand. Good Books.

Moore, D. B., e McDonald, J. M. (1998). *TJA community conferencing facilitators kit*. Sidney: Transformative Justice Australia.

Munuera Gómez, P., e Martínez López, J. Á. (2024). Acoso en la universidad española: Un análisis de casos. *Mediaciones Sociales*, (23).

Nussbaum, L. (2018). Realizing restorative justice: Legal rules and standards for school discipline reform. *Scholarly Works*, 1087. Recuperado de: <https://scholars.law.unlv.edu/facpub/1087>

Ollero Perán, J. E. (2021). *Penalismo mágico: Cómo transformar la creencia de que el castigo solucionará todos nuestros problemas sociales y políticos*. Aconcagua Libros.

Pappas, B. A. (2019). Rules versus relationships and campus sexual misconduct. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 22(3), 226-241. <https://doi.org/10.1108/IJOTB-09-2018-0100>

Pointer, L., e Giles-Mitson, A. (2019). Sustained restorative dialogue as a means of understanding and preventing sexually harmful behavior on university campuses. *Contemporary Justice Review*, 23(1), 22-43. <https://doi.org/10.1080/10282580.2019.1700467>

Pointer, L., McGoey, K. e Farrar, H. (2020). *The Little Book of Restorative Teaching Tools. Games, Activities and Simulations for Understanding Restorative Justice Practices*. Good Books.

Pranis, K. (2005). *The little book of circle processes*. Intercourse, PA: Good Books.

Prawda, A., e Pesqueira, J. (2003). Universidad, clima institucional y resolución de conflictos. *Diálogos Pedagógicos*, 1(2), 60-67.

Randall, M. (2013). Restorative justice and gendered violence? From vaguely hostile skeptic to cautious convert: Why feminists should critically engage with restorative approaches to law. *Dalhousie Law Journal*, 36(2).

Rios, O., Marta Font-Palomar, Flecha, A., e Valls, R. (2023). Violence against LGBTIQ+ people at universities: The need to uncover a silent reality. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2680-2690.

Rosales Álamo, M. J., e García Villaluenga, L. (2019). La mediación intrauniversitaria: Reflexiones y propuestas. In I. Luján (Ed.), *Conflictos y mediación en contextos plurales de convivencia* (pp. 175-200). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones.

Rosales Álamo, M. J., García Villaluenga, L., e Fariña Fariña, F. (Eds.). (2022). *Implementación y desarrollo de la convivencia y la mediación en las universidades*. Andavira Editores.

Rossi, P., e Bazzaco, E. (2021). *Guía para la incorporación de los enfoques psicosocial y restaurativo en los servicios de acompañamiento a víctimas de incidentes y delitos de odio y discriminación*. SOS Racisme Catalunya.

Roth Sawatzky R. e McRay M. W-C. (2024). *The Little Book of Restorative Justice for Campus Sexual Harms: A Holistic Approach for Colleges and Universities to Address Sexual Misconduct and Relationship... and Peacebuilding*. Good Books.

Ruth Yesuron, M. (2021). Una lectura feminista y antipunitivista de la dicotomía víctima-victimario. *Polémicas Feministas*, (5), 1-21.

Schmitz, J. (2020). *Manual de prácticas restaurativas en el ámbito educativo*. Quito, Ecuador: VVOB Educación al desarrollo.

Shapland, J., Robinson, G., e Sorsby, A. (2011). *Restorative justice in practice - evaluating what works for victims and offenders*. Abingdon, Oxon.: Routledge.

Sherman, L. W., e Strang, H. (2007). *Restorative justice: The evidence*. London: The Smith Institute.

Skiba, R., Reynolds, C. R., Graham, S., Sheras, P., Close Conoley, J., e GarcíaVázquez, E. (2006). Are zero tolerance policies effective in the schools? an evidentiary review and recommendations. *American Psychological Association* 63 (9), 852–862. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>

Smith, R. (2018). *Fostering Accountability and Repairing Harm: A Program Evaluation of Restorative Justice at the University of Denver* (2018). Higher Education: Doctoral Research Projects. 13.

Sopcak, P., Hood, K. (2022). Building a Culture of Restorative Practice and Restorative Responses to Academic Misconduct. En S.E. Eaton e J. Christensen Hughes (eds). *Academic Integrity in Canada. Ethics and Integrity in Educational Contexts*, vol 1. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-83255-1_29

Steele Garza, J. G., e Garza Castillo, J. R. (2022). El coaching en los procesos de justicia restaurativa. una visión diferente. *Mediaciones Sociales*, (21).

Stutzman Amstutz L. e Mullet, J. H. (2005). *The Little Book of Restorative Discipline for Schools*. Good Books.

Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P., e García-Yeste, C. (2016). Breaking the silence at Spanish universities: Findings from the first study of violence against women on campuses in Spain. *Violence Against Women*, 22(13), 1519-1539.

Van Camp, T. (2017). Understanding victim participation in restorative practices: Looking for justice for oneself as well as for others. *European Journal of Criminology*, 14(6), 679-696.

Varona Martínez, G., De la Cuesta Arzamendi, José Luis, Mayordomo Rodrigo, V. e Pérez Machío, A. I. (2015). *Victimología: Un acercamiento a través de sus conceptos fundamentales como herramientas de comprensión e intervención*. Recuperado de: <https://ocw.ehu.eus/course/view.php?id=355>

Villar Varela, M., Barreiro Fernández, F., e Méndez Lois, M. J. (2023). ¿Es probable sufrir acoso en la academia?: Percepciones de la comunidad universitaria. *Aula Abierta*, 52(2), 195-202.

Walker, L. (2005). E makua ana youth circles: A transition planning process for youth exiting foster care. *VOMA Connections*, (21), 5-13.

Walker, L., e Greening, R. (2012). *Reentry & transition planning circles for incarcerated people*. USA: Hawai'i Friends of Justice & Civic Education.

Watkins, G. (2017). *Sexual assault survivor to betsy DeVos: Mediation is not a viable resolution*. Recuperado de <https://time.com/4957837/campus-sexual-assault-mediation/>

Weitekamp, E. G. M. (2013). *Developing peacemaking circles in a european context. Final research report*. Tübingen: Eberhard Karls University Tübingen.

Williams, D. A., Berger, J. B., e McClendon, S., A. (2005). *Toward a model of inclusive excellence and change in postsecondary institutions*. Association for American Colleges & Universities.

Yoder, C. (2005). *The little book of trauma healing*. Intercourse, PA: Good Books.

Zehr, H. (2010). *Restorative justice blog - restorative justice, mediation and ADR*. Recuperado de: <http://emu.edu/now/restorative-justice/2010/08/13/restorative-justice-mediation-and-adr/>

Zehr, Howard (2004). *Commentary: Restorative justice: Beyond victimoffender mediation*. *Conflict Resolution Quarterly*, 22, 305. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/crq.103>

Zinsstag, E., Teunkens, M., e Pali, B. (2011). *Conferencing: a way forward for restorative justice in Europe*. Leuven: European Forum for Restorative Justice. Recuperado de: https://www.euforumrj.org/sites/default/files/2019-11/final_report_conferencing_revised_version_june_2012_0.pdf

10. Seguimos en contacto

Dada a magnitude do reto que afrontamos como universidades, necesitamos construír un coñecemento compartido a servizo de todas as persoas e entidades. Queremos saber se esta guía che foi útil e coñecer as universidades que teñen interese en traballar o modelo restaurativo no noso país, así como saber daquelas boas prácticas da túa institución que queiras compartir. Para iso, convidámoste a entrares en contacto a través da páxina web

<https://pactodeconvivencia.org/>

e do enderezo electrónico

pactodeconvivencia@gmail.com

Trataremos de incluír as prácticas compartidas máis relevantes nas próximas actualizacións desta guía.

Esta guía distribúese de xeito gratuíto. Agradecemos a súa descarga desde o repositorio oficial da Universidade Autónoma de Madrid onde atoparás a versión máis actualizada en español. Para exemplares noutras linguas, consulta a web de Pacto de Convivencia.

Ligazón de descarga en español:

<http://hdl.handle.net/10486/715644>





PACTO DE
CONVIVENCIA

**Fortalecemos
a convivencia
e a cohesión
social**