

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Septiembre - diciembre 2017

www.peretarres.org/revistaeducaciosocial



Educació Social
Revista d'Intervenció Socioeducativa nº 67

Comité científico

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela
Carles Armengol: Fundación Escuela Cristiana de Catalunya
Anna Berga: Universidad Ramon Llull
Ferran Casas: Universidad de Girona
Jaume Funes: Universidad Ramon Llull
Josep Gallifa: Universidad Ramon Llull
Angel Gil: Institut Guttmann
José Miguel Leo: Representante del Colegio de Educadores/as Sociales de Catalunya
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)
Ramon Nicolau: Ayuntamiento de Barcelona
Carme Panchón: Universidad de Barcelona
Rafael Ruiz de Gauna: Fundación Pere Tarrés
Rosa Santibáñez: Universidad de Deusto
Enrique Pastor: Universidad de Murcia
João Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto

Equipo de dirección

Editor: Joan-Andreu Rocha
Director de publicaciones: Jesús Vilar
Comunicación: Isabel Vergara
Administración: Jesús Delgado

Coordinación del monográfico Aida Rodríguez Giménez / Esther Giménez-Salinas Colomer

Diseño y Composición Sira Badosa

Tratamiento de textos, corrección y traducción Núria Rica

Traducción inglés Graham Thomson

La revista está indexada en

Carhus plus+ 2010, MIAR, DICE, INRECS, RACO, Latindex, REDINED, DIALNET, CIRC, PSICODOC, ISOC, CIRC.



Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

Editada por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés Universidad Ramon Llull

Santaló, 37 08021 Barcelona
Tel. 93 415 25 51 Fax: 93 218 65 90

Redacción: jvilar@peretarres.org
Suscripciones / publicidad: bsoley@peretarres.org
Publicidad: drodriguez@peretarres.org

Impresión: ALPRES
Depósito legal: 8.932/1995
ISSN 2339-6954

La revista se publica en dos ediciones:
en catalán y en castellano

La publicación no comparte necesariamente las
opiniones expresadas en los artículos



Editorial

Educación social y justicia restaurativa 5

Opinión

La precariedad laboral que nos espera 6

Educación social y justicia restaurativa

Un nuevo modelo de justicia que repare el daño causado,
Esther Giménez-Salinas i Colomer y Aida C. Rodríguez Giménez 11
Convivencia pacífica en Euskadi: perspectiva victimológica y de justicia
restaurativa, *José Luis de la Cuesta Arzamendi* 31
El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela
es humanizarla, *Mònica Albertí i Cortés y Montserrat Pedrol Llirinós* 47
Justicia restaurativa como ciencia penal o social, encaminada a mejorar
la justicia, *Virginia Domingo de la Fuente* 73
Situación penitenciaria en México, *Ruth Villanueva Castilleja* 91

Intercambio

Educación social, ética profesional y formación universitaria, *Belén Pascual Barrio, Lluís Ballester Brage, Joan Amer Fernández, Maria Antònia Gomila Grau, Rosario Pozo Gordaliza y Margalida Vives Barceló* 103
Claves para las buenas prácticas socioeducativas con personas mayores en residencias, *Verónica de los Reyes, Leire Darretxe y María José Alonso* 120

Libros recuperados

Del socorro de los pobres 139

Publicaciones

Los límites del dolor 141
Libros recibidos 144

Propuestas

Próximos números monográficos 145

Educación social y justicia restaurativa

¿Es la justicia un ámbito exclusivo de los profesionales del derecho? ¿La justicia es únicamente la aplicación de las leyes y las normas de manera mecánica o, por el contrario, es un horizonte ético de convivencia que no obvia la complejidad de los fenómenos que facilitan o dificultan una convivencia justa? En definitiva, ¿responde de forma atomizada y simplificadora a las problemáticas sociales o busca comprender las interacciones sistémicas entre los componentes que están en la base de estas problemáticas?

Para responder a estas preguntas o, cuando menos, para concretar metas más precisas que permitan transitar entre estos interrogantes, en el presente monográfico se presenta una perspectiva de la justicia –la justicia restaurativa–, que supera una mirada centrada en la aplicación mecánica y lineal de reglas y normas. Es un enfoque que busca la comprensión poliédrica de los fenómenos y que, en consecuencia, no se conforma a dar respuestas simplificadoras de la realidad porque entiende que toda simplificación es una forma de no solucionar los problemas e, incluso, de hacerlos más profundos. La justicia restaurativa pone la mirada en las interacciones entre personas y en la creación de oportunidades de convivencia que pasan por la asunción de responsabilidades de todas las partes implicadas, pero fundamentalmente se centra en la voluntad de construir nuevos escenarios de vida social. Como se puede comprender, este enfoque requiere del concurso de otras disciplinas, áreas de conocimiento y actividades profesionales, entre las que destacamos la educación social como una profesión que pone el énfasis en la creación de vínculos sociales satisfactorios a través de propuestas educativas.

El conjunto de artículos de este monográfico aporta informaciones significativas sobre este nuevo enfoque de la justicia que abre nuevas e interesantes oportunidades de colaboración con la educación social.

La precariedad laboral que nos espera

La supuesta mejora econ3mica solamente corresponde a algunos datos macroecon3micos pero no a la gran mayoria de las familias trabajadoras. La crisis ha pasado por encima de la poblaci3n para dejar un rastro de precariedad laboral que no tiene aspecto de mejorar ni a medio plazo.

La incorporaci3n al mercado laboral de las personas que habian perdido su empleo en los 3ltimos a3os se produce en muy peores condiciones, no solamente econ3micas sino tambi3n de estabilidad. El contexto pol3tico ha creado uno de los mejores escenarios para que la fuerza colectiva de negociaci3n sea m3nima y provoque la indefensi3n de los trabajadores para, al menos, recuperar las condiciones perdidas. Pero adem3s se han a3adido la parcializaci3n del trabajo en el caso de las aplicaciones que hacen de intermediarias entre los restaurantes y el servicio a domicilio, el intento de multinacionales de desregularizar el sector del taxi o tambi3n la normalizaci3n de los falsos aut3nomos o incluso la creaci3n de falsas cooperativas tal y como denuncian algunos medios.

El impacto que tiene esta situaci3n sobre la poblaci3n m3s vulnerable se multiplica teniendo en cuenta que el margen de maniobra delante de una situaci3n imprevista como esta es mucho menor. En concreto, la mitad de la poblaci3n desocupada en Catalu3a y que habia trabajado anteriormente, hace m3s de un a3o que no tiene trabajo. Y casi el 60% de esta poblaci3n hace 3 a3os o m3s que se encuentra en esa situaci3n (IDESCAT, 2018). Todo ello conlleva una supresi3n de cualquier posibilidad de tener un proyecto personal de vida dada la incertidumbre que supone. Pero, adem3s, solo en Catalu3a, hay m3s de 150.000 hogares donde todas las personas con posibilidad de trabajar est3n sin hacerlo.

Y si a estas personas se les niega tener de nuevo un proyecto personal, los j3venes ni tan solo ven la primera oportunidad para tenerlo. Dos tercios de la poblaci3n desocupada corresponden a personas de menos de 25 a3os, con unos n3meros absolutos de paro juvenil que se ha casi triplicado en diez a3os. Un impacto social sobre las nuevas generaciones que pasar3 factura a la estabilidad del sistema de protecci3n social.

Por otro lado, a estas situaciones de exclusi3n laboral hay que sumarles la doble o triple discriminaci3n que sufre el colectivo de mujeres y, de forma m3s grave todav3a, el colectivo de personas con diversidad funcional. La femini-

zaci3n de la pobreza es un hecho relevante y denunciado en muchos foros y proviene de una multiplicidad de factores que no vemos con posibilidad de resolver tampoco a corto plazo. No solo hay que referirse a la posibilidad de incorporarse al mercado de trabajo sino tambi3n a las condiciones con que se hace. Lejos nos queda, en este sentido, la revolucionaria Islandia en la que se interviene la brecha salarial entre hombres y mujeres mirando de igualarla con medidas concretas sin esperar 3nicamente a una evoluci3n cultural que la reduzca. Y si la diversidad funcional ya supone una discriminaci3n importante para poder tener una vida laboral digna, si adem3s eres mujer, la situaci3n es todav3a m3s negativa. Con una legislaci3n de m3s de treinta y cinco a3os en materia de contrataci3n de personas con diversidad funcional, la inexistente voluntad empresarial por hacerla efectiva ha llevado a una situaci3n de aut3ntica discriminaci3n social.

Y aunque la contrataci3n ha aumentado en los 3ltimos a3os, de todas es sabido que lo hace desde la precariedad y la inestabilidad. Y mientras los ricos de nuestro pa3s son m3s ricos cada a3o que pasa, tal y como denuncia Intermon, el fen3meno de los trabajadores pobres ha llegado para quedarse si no hay pol3ticas valientes que traten de revertir una situaci3n que lleva a las familias a un nivel de estr3s que impacta de manera definitiva en la salud y el bienestar social. Y no es casualidad que las fortunas m3s grandes aumenten su riqueza a la misma velocidad que crezca el n3mero de familias que aun trabajando no llegan a final de mes. Sectores como los de la hosteler3a, en muchos casos, llevan aumentando sus beneficios en parte a costa de exprimir la situaci3n laboral, por ejemplo, de las camareras de habitaci3n de hotel. Obtener beneficios empresariales a costa de reducir condiciones laborales parece que es la t3nica de los 3ltimos a3os. Esta es una manera de asegurarse beneficios sin tener que conseguir aumentar clientes. Una inversi3n segura a costa de la salud social del pa3s. El sistema esclaviza no solo laboralmente si no socialmente puesto que te pone muchas dificultades para participar en tu condici3n de ciudadana en la que puedas ejercer como tal.

Todas estas situaciones concretas que se dan en nuestro entorno impactan de manera significativa en los recursos socioeducativos que se dedican a la inserci3n sociolaboral de las personas, pero tambi3n en otros espacios de servicios sociales que tienen que sostener una situaci3n de estr3s personal dif3cil de atajar. El profesional se encuentra con muy poco margen para que, con un poco de creatividad, la calidad de vida de todas y cada una de las personas

pueda mejorar. Cuando la incorporación al mercado de trabajo se hace complicada, se desvanece la motivación por entrar en el circuito de eternas formaciones ocupacionales y no siempre los perfiles de las personas que las ocupan son los más adecuados, aunque se encuentren en situación de desempleo. Así pues, también conviene hacer un análisis exhaustivo de donde se realizan las inversiones para supuestamente mejorar la empleabilidad de las personas.

El cambio de tendencia a la precarización solo puede venir de la mano de políticas valientes globales que crean que el bienestar social no es una posibilidad sino un derecho. A ello habría que añadir una voluntad real de que las políticas actuales de no discriminación de diferentes colectivos se lleven a cabo y se inspeccionen. Mientras esto no llega, la organización colectiva y la desindividualización de los problemas parecen una manera más efectiva de poder tener la esperanza de una situación mejor.

Óscar Martínez Rivera
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Universidad Ramon Llull



Esther
Giménez-Salinas
Aida C.
Rodríguez

Un nuevo modelo de justicia que repare el daño causado

Recepción: 19-01-2018 / Aceptación: 03-02-2018

Resumen

El objetivo de este artículo es exponer, por un lado, las bases que sustentan el derecho penal desde un planteamiento divulgativo que ayude a comprender a un público no necesariamente especializado los fines de la pena, así como los diversos modelos de castigo y tratamiento que históricamente se han aplicado a las personas que han cometido un delito. Pero, por otro, el texto pretende avanzar en la modernización de la justicia, tras señalar los límites que el sistema penal encuentra en la actualidad. Así, se plantea una serie de propuestas que desde el prisma de una justicia restaurativa significarían no solo unas penas más actuales y más acordes a la dignidad humana, sino que también serían más sostenibles tanto desde un punto de vista social como económico. La justicia restaurativa, con sus inseparables elementos éticos, es, en este sentido, el paradigma desde el que entendemos que la justicia penal puede y debe modificarse atribuyendo a la reparación un importante papel durante todo el proceso.

Palabras clave

Derecho penal, Justicia restaurativa, Resocialización, Reparación, Ética del cuidado

Un nou model de justícia que repari el dany causat

L'objectiu d'aquest article és exposar, d'una banda, les bases que sustenten el dret penal des d'un plantejament divulgatiu que ajudi a comprendre a un públic no necessàriament especialitzat els fins de la pena, així com els diversos models de càstig i tractament que històricament s'han aplicat a les persones que han comès un delicte. Però, d'altra banda, el text pretén avançar en la modernització de la justícia, després d'assenyalar els límits que el sistema penal troba en l'actualitat. Així, es planteja un seguit de propostes que des del prisma d'una justícia restaurativa significarien no només unes penes més actuals i més acords a la dignitat humana, sinó que també serien més sostenibles tant des d'un punt de vista social com econòmic. La justícia restaurativa, amb els seus inseparables elements ètics, és, en aquest sentit, el paradigma des del qual entenem que la justícia penal es pot i s'ha de modificar atribuint a la reparació un important paper durant tot el procés.

Paraules clau

Dret penal, Justícia restaurativa, Resocialització, Reparació, Ètica de la cura

A New Model of Justice that Repairs the Damage Caused

The aim of this article is, on the one hand, to set out in a clear expository form the bases that underpin Spanish criminal law, in order to assist a generally non-specialist public in understanding the objectives of sentencing and the different models of punishment and treatment that have historically been applied to people convicted of a crime. On the other hand, the article seeks to contribute to the modernization of criminal justice by noting some of the limitations under which the penal system currently labours. To this end it puts forward a series of proposals from the perspective of restorative justice which would make sentencing not only less antiquated and more consistent with human dignity, but would also be more sustainable from both a social and an economic point of view. Restorative justice, with its inseparable ethical elements, is, in this respect, the paradigm from which we consider that criminal justice can and should be modified, in assigning an important role in the whole process to repairation.

Keywords

Criminal law, Restorative justice, Resocialization, Reparation, Ethics of care

Cómo citar este artículo:

Giménez-Salinas i Colomer, E.; Rodríguez Giménez, A. C. (2017). Un nuevo modelo de justicia que repare el daño causado. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 11-30

▲ A modo de introducción

El derecho penal en su concepción actual nace de la corriente del pensamiento ilustrado que pretendía imponer la lógica y la razón en todos los ámbitos de la ciencia y del saber. Tras los abusos de la justicia en la etapa anterior, se produce en la Europa del siglo XVIII el nacimiento de una nueva cultura jurídica que en el caso del derecho penal viene representada por Cesare Beccaria (1764), considerado el padre del derecho penal actual.

Cinco cuestiones fundamentales se plantean en el siglo XVIII, cuestiones a las que Beccaria intenta dar respuesta en su célebre tratado *De los delitos y de las penas*. Así, Francisco Tomás y Valiente en la introducción al libro de Beccaria plantea una serie de cuestiones que se debaten en aquella época: ¿Existe un derecho a castigar? Y, si existe, ¿a quién pertenece? Y, en el supuesto de que exista, ¿frente a quién se ejercita? ¿Qué acciones van a ser consideradas como ilícitas y, a su vez, con qué penas van a ser castigadas? Y ya, finalmente, ¿cuál es la relación existente entre la acción delictiva y el modo de castigarla? (Tomás y Valiente, 1993, p. XVII).

Aun hoy muchas de estas preguntas serían de actualidad sin que el derecho penal haya cambiado sustancialmente en estos últimos siglos.

De hecho, la justicia, y en especial la justicia penal, sigue siendo el gran desconocido de las instancias de control formal. Con un lenguaje difícil, con una vestimenta negra y una liturgia que puede asemejarse a un culto religioso, la justicia aparece como una instancia lejana al ciudadano.

Cabe, también, recordar que lo que ha sido la recuperación de los derechos y garantías individuales derivadas del principio de legalidad es una conquista irrenunciable, pero seguramente no suficiente.

A nivel teórico, los principios limitadores del poder punitivo del Estado se siguen explicando como situaciones de plena actualidad y como totalmente aceptados por la doctrina, pero lo cierto es que la realidad ha ido muchas veces por otro camino. Así, aun cuando seguimos defendiendo el principio de intervención mínima y en consecuencia la subsidiariedad del derecho penal a otras ramas del derecho, somos conscientes de la enorme extensión del derecho penal que a menudo tipifica determinadas conductas como delitos pudiendo ser perfectamente protegidas por otras ramas del ordenamiento jurídico.

Lo cierto es que la consideración de bien jurídico o más sencillamente la noción del tipo de acciones que necesitan de la protección del derecho penal ha variado con el tiempo, adaptándose a las circunstancias y necesidades de cada época. Por poner un ejemplo muy sencillo, la tipificación de determinadas acciones delictivas realizadas por medios telemáticos, más conocida

¿Cuál es la relación existente entre la acción delictiva y el modo de castigarla?

como *cybercrime*, lógicamente solo puede darse en una época como la actual. Pero no siempre se ha respetado este principio y muchas veces se ha elevado a la categoría de delito, conductas que afectaban a una moralidad o religión concreta, a un sistema político determinado o a una correlación de poder, sin que fuera justificable su incriminación para proteger a toda la colectividad. Apuntamos aquí a modo de aclaración que la discusión sobre el concepto de *bien jurídico* es un tema clave en el derecho penal; así, tenemos bienes jurídicos individuales (vida, salud, libertad...) y otros colectivos (medio ambiente, organización política etc.).

Pero si esto ha sido así en los delitos, en la consecuencia jurídica, es decir, en la pena, el cambio ha sido casi aún más pequeño. En efecto, la pena privativa de libertad, la prisión, sigue siendo la sanción dominante en la mayoría de países del mundo con más de once millones y medio de personas en la cárcel.

Sería difícil explicar el porqué de este inmovilismo y además tampoco podríamos hacerlo por igual en todos los países del mundo. Así, si analizamos el periodo 2000-2015 vemos diferencias importantes por regiones.

Población mundial encarcelada en el período 2000- 2015: ¹

- La población carcelaria ha aumentado un 20% desde el año 2000, pero la población total ha aumentado solo un 18% en el mismo periodo.
- El incremento ha sido de un 60% en Oceanía.
- De un 40% en el caso de América: 14% en USA, 80% en Centroamérica, 145% en Sudamérica.
- En Europa ha disminuido un 21%. La población penitenciaria femenina se ha incrementado en un 50% desde el año 2000.

Contrasta, desde luego, la situación de Europa con la de otros continentes, en especial la de Sudamérica, con una cifra en claro ascenso, dada la identificación que allí se está dando entre encarcelamiento y lucha contra la impunidad.

La crisis de la resocialización y la necesidad de un nuevo modelo

Bibliotecas enteras están dedicadas a la resocialización, argumentos a favor y en contra son esgrimidos por penalistas, médicos, criminólogos, psicólogos, trabajadores sociales, educadores y cualquiera que desde un punto de vista teórico o práctico haya dedicado un tiempo a este tema. Apuntamos aquí algunos de los autores más destacados en España en el tema de la resocialización: Bergalli, Beristain, Bueno Arús, de la Cuesta Arizmendi, Díez Ripollés, García Valdés, Garrido Guzmán, Garrido Genovés, Mapelli, Mu-



La pena privativa de libertad sigue siendo la sanción dominante en la mayoría de países del mundo

ñoz Conde, Redondo Illescas, Silva Sánchez, entre muchos otros. No voy a repetir argumentos más que conocidos y debatidos hasta la saciedad sobre la dificultad de llevar a término en la prisión una función resocializadora. A menudo ha sido tan solo un cambio de etiquetas que pretende trasladar la idea que se moderniza y progresa en el tratamiento. En México, por ejemplo, se le llamó *Regeneración* entre 1917 y 1965; después y hasta el 2008 *Readaptación social*, y desde entonces hasta ahora, *Reinserción social*.

Tras haber visitado cientos de prisiones, en más de cincuenta países del mundo, se puede afirmar que “la prisión es un olor” porque al igual que los hospitales o las escuelas, la prisión tiene un olor muy particular. Desde luego, las hay mejores o peores a nivel de condiciones de vida, tratamientos y programas, pero al final sus diferencias no son tan grandes. En general, los presos viven la prisión principalmente como un castigo, como algo ajeno a su propia vida y, mayoritariamente, como algo no merecido. Por supuesto, la víctima apenas tiene espacio en sus vidas.

Si analizamos en su conjunto “los éxitos” de la prisión, los resultados globales no son precisamente alentadores

Hubiera sido bueno que las ideas resocializadoras encontraran un lugar en la práctica, hubiera sido deseable que pudiéramos creer que tras unos años de prisión las personas saldrían reconvertidas, resocializadas y readaptadas. Hubiera sido claramente esperanzador. No voy a negar aquí que determinados proyectos han supuesto un avance y una ayuda para las personas privadas de libertad, que hay lugares más soportables que otros, que algunos centros han tenido buenas iniciativas y que, en algunos casos, se han llevado a término determinadas intervenciones con éxito. Que existen programas de tratamiento que han alcanzado buenos resultados y que hay muchos profesionales que trabajan con un gran esfuerzo, dedicación y una profesionalidad encomiable teniendo en cuenta la dificultad del entorno y el lugar. A veces hasta sorprende la humanidad y solidaridad que puede existir allí dentro. Sin embargo, si analizamos en su conjunto “los éxitos” de la prisión en el mundo, los resultados globales no son precisamente alentadores.

En un intento de hacer una clasificación, no del todo temporal, pero sí en cierta manera en orden de aparición y coexistencia podemos distinguir en el ámbito penitenciario seis modelos aplicados hasta la actualidad, aunque ninguno de ellos se ha dado “en estado puro”, sino que han aparecido muchas veces entremezclados.

Los modelos penitenciarios

- a. Modelo penitenciario
- b. Modelo terapéutico
- c. Modelo rehabilitador
- d. Modelo de “normalización”
- e. Modelo garantista
- f. Modelo restaurativo y de pedagogía social

a. **El modelo penitenciario:** basado principalmente en los sistemas Filadelfia y Auburn, destaca la importancia del trabajo, la disciplina y la penitencia. El primero, también llamado “celular” tiene su apoyo en el Derecho Canónico, en la penitencia y en el aislamiento total, la separación del resto de compañeros es completa. El sistema Auburn introduce ciertas modificaciones y aunque sigue siendo muy severo, se trabaja de día conjuntamente, pero siempre en silencio de manera que la penitencia sigue formando parte del objetivo fundamental (Garrido Guzmán, 1983). En España puede considerarse que los dos grandes precursores de la reforma penitenciaria fueron Concepción Arenal (1991) y Manuel Montesinos.

b. **El modelo terapéutico:** justo después de la Segunda Guerra Mundial y como consecuencia de los horrores de la misma, surge un movimiento humanitario en defensa de los más débiles. En el caso concreto de las prisiones se denomina “la revolución de las batas blancas” ya que fue el personal médico quien defendió la posibilidad de aplicar medidas terapéuticas a los internos. El concepto de “tratamiento”, que luego se ha extendido y generalizado como término, proviene de esta época, de ahí una cierta idea de medicalización.

c. **El modelo rehabilitador:** como consecuencia de una nueva idea de tratamiento, surge como planteamiento base que el delincuente puede y debe ser rehabilitado. Término que a su vez llevará a una profunda confusión doctrinal, penal y criminológica (Muñoz Conde, 1979). La realidad es que se encuentra ya prácticamente en todas las constituciones democráticas la idea de que la pena privativa de libertad debe tener una finalidad reinsertadora/reeducadora/resocializadora. No es que la resocialización sustituya a la prevención general, aunque sí aparece como principal finalidad; tal es también el caso de la Constitución Española que en su art. 25.2 dice así: “Las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social y no podrán consistir en trabajos forzados. El condenado a pena de prisión que estuviere cumpliendo la misma gozará de los derechos fundamentales de este Capítulo, a excepción de los que se vean expresamente limitados por el contenido del fallo condenatorio, el sentido de la pena y la ley penitenciaria. En todo caso, tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la Seguridad Social, así como al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad española”.

d. **El modelo de “normalización”:** la resocialización ha planteado desde un principio numerosos problemas tanto teóricos como prácticos. De ahí que, con el paso del tiempo, algunos países del Norte de Europa hayan evitado esta situación introduciendo el concepto de “normalización” (Giménez-Salinas, 1995).



Dos principios aparecen aquí como fundamentales: por un lado, la reducción de la población penitenciaria, y, por el otro, la propia vida en prisión. En el primer caso, tal y como lo describe Tapio Lappi-Seppälä (2014), el drástico descenso de la población penitenciaria en Finlandia a partir de los años setenta del siglo pasado, se debió a dos ideas; una de carácter humanitario, pero también muy importante, fue la constatación de la ineficacia de prisión en su finalidad resocializadora. Así se planteó en el segundo supuesto, que si de verdad se buscaba la integración posterior en la sociedad, la vida en prisión debería parecerse en la medida de lo posible a la vida del mundo exterior y luchar así con los efectos negativos que producen el encarcelamiento y la prisionización (Clemmer, 1940).

Las cifras en la reducción del encarcelamiento fueron espectaculares. Simplemente a modo de ejemplo, para jóvenes entre 15 y 17 se aplica la sanción privativa de libertad un 1%, mientras que en España es de un 7%, y en UK de un 9%.

- e. **El modelo garantista:** este modelo se basa fundamentalmente en conseguir que en el cumplimiento de la pena se respeten todas las garantías legales, es decir, que el principio de legalidad se cumpla también en la ejecución. Especial importancia tiene el respeto a los derechos humanos también en el ámbito penitenciario; la prohibición de las torturas y la prisión preventiva concebida a veces más como “pena anticipada”, a pesar del principio de presunción de inocencia. Aunque en realidad este no sería un modelo propiamente dicho, la preocupación por la falta de garantías de los presos en algunos países ha llevado en la actualidad a la reivindicación de un modelo respetuoso y legalista como base fundamental.
- f. **El modelo restaurativo y de pedagogía social:** y llegamos finalmente a la introducción de una nueva idea también en el ámbito penitenciario. Más allá del deseo/finalidad/legalidad de la resocialización, no puede olvidarse que en muchos casos existe también una víctima y que esta no desaparece después del juicio. Así, surge la posibilidad de una justicia restaurativa que no renuncia a aplicarse también en el ámbito penitenciario. Figuras como el arrepentimiento, la mediación y la posibilidad de hacer una prisión más permeable a la comunidad describen estos modelos.

Los fines de la pena: la reparación como cuarta finalidad

Tradicionalmente en el derecho penal se distingue, en las teorías de la pena, entre teorías absolutas, teorías relativas y teorías eclécticas o de la unión, tal y como lo recogen la mayoría de manuales. Destacamos aquí algunos de los más importantes y también de acceso más fácil para los estudiantes (Muñoz-

Conde y García Aran, 2015; Mir Puig, 2011; Díez Ripollés, 2011). En esta ocasión hemos analizado la teoría de los fines de la pena con un redactado pensado para profesionales de la intervención social mayoritariamente no juristas, hemos evitado entrar en un debate más profundo, exponiendo las teorías básicas.

Así, las teorías absolutas se centran en que el único sentido de la pena es la retribución, es decir, la imposición de un mal precisamente por el daño que se ha cometido. La pena así entendida es pues una consecuencia justa y necesaria. Dicha tesis de la retribución tiene un fundamento religioso, ético y jurídico.

El fundamento religioso se basa en que Dios es el Juez Supremo y, en consecuencia, en el Juicio Final aplicará únicamente el principio de la retribución. Parece, pues, como si se quisiera establecer un paralelismo entre la justicia divina y la propia retribución de la pena humana. Sin embargo, no todas las interpretaciones son así, sino que en la propia Biblia aparece también que el día del juicio no “será un tiempo de terror sino de esperanza y restauración” (Corintios 15:24-28).

El fundamento ético tiene su principal representante en el filósofo ilustrado Immanuel Kant, quien entiende que el ser humano es un fin en sí mismo y plantea que precisamente por ello no puede ser instrumentalizado para la obtención de cualquier otra finalidad. En este sentido, la pena es el castigo que el delincuente se merece para cumplir con la exigencia de la justicia última. Los defensores de la justificación de la pena como una realidad metafísica basan sus argumentos en un ejemplo de Kant (1797), citado en casi todos los trabajos de la teoría la pena donde explica que:

Si la sociedad civil llegase a disolverse por el consentimiento de todos sus miembros, como si, por ejemplo, un pueblo que habitase una isla se decidiese a abandonarla y a dispersarse, el último asesino detenido en una prisión debería ser muerto antes de esta disolución, a fin de que cada uno sufriese la pena de su crimen, y que el crimen de homicidio no recayese sobre el pueblo que descuidase el imponer este castigo; porque entonces podría ser considerado como cómplice de esta violación pública de la justicia.

Sin embargo, aunque no es lugar aquí de desarrollar el argumento, hay autores que consideran que Kant no sigue un retribucionismo puro y sin reservas, y que su teoría contiene también numerosos elementos preventivos (Cordini, 2014).

Por último, nos queda **el fundamento jurídico** representado Georg Hegel, filósofo alemán a caballo entre el siglo XVIII y el XIX, quien, aplicando la dialéctica, considera que el delincuente al cometer el delito niega el derecho. De esta manera argumenta que, solo a través de la imposición de la pena concebida como retribución, queda representada la voluntad general. En este



sentido entiende que quien comete un delito no puede negarse a ser castigado ya que para poder restablecer de nuevo la plena vigencia del derecho resulta imprescindible la pena.

Siguiendo su esquema, la voluntad general concretada en el derecho representa la tesis; el delito significa, pues, la antítesis, ya que quebranta la voluntad general, que a su vez solo puede ser restituida a través de la síntesis, que en este caso es la pena (Hegel, 1807).

Se dice que las teorías absolutas miran al pasado mientras que las teorías relativas, también llamadas teorías de la prevención, miran al futuro, ya que otorgan a la pena la función de prevenir delitos. Sin embargo, esta función preventiva se concreta de una forma muy diferente en la llamada prevención general o en la prevención especial.

Aunque muy sucintamente, diríamos que las teorías de la prevención general se dirigen a la colectividad con el fin de que la pena pueda intimidar a los ciudadanos. Su principal representante es Anselm von Feuerbach, quien a principios del siglo XIX consideró la pena como una “amenaza psicológica”, que por medio de las leyes penales se dirige a toda la colectividad con el fin de limitar el peligro derivado de la delincuencia siempre latente en una sociedad. Es decir, esta coacción (la Ley) se formula en abstracto y se dirige a todas las personas de una sociedad para que la conozcan antes de cometer un delito.

Junto a la intimidación o prevención general negativa existe una corriente doctrinal que defiende la prevención general positiva, por entender que también se puede trasladar a la colectividad el sentimiento de pertenencia a la sociedad y la necesidad del respeto a la norma, así como la confianza en el orden jurídico como medio para impedir que se cometan delitos.

Cuando esta amenaza se concreta o, dicho de otra manera, se hace realidad porque se aplica cuando alguien comete un delito y el juez aplica la pena prevista, se refuerza la idea de prevención general, ya que toda la sociedad es consciente de la gravedad con la que se aplican las leyes.

Más recientemente, la prevención especial, también conocida como prevención individual, se dirige a la persona en concreto que ha cometido un delito y pretende que a través del cumplimiento de la pena evite en un futuro volver a delinquir. En general, todas las ideas, formas y modalidades de la resocialización se encuentran dentro del concepto prevención especial. De ahí que con frecuencia se utilicen ambos términos indistintamente.

Existen, sin lugar a dudas, múltiples antecedentes muy lejanos a esta idea, aunque los más próximos los podemos concretar en el siglo XIX, como por ejemplo en el positivismo criminológico, o la escuela Von Liszt en Alemania, o en el correccionalismo de Dorado Montero en España o la propia Concepción Arenal. Ella fue una de las raras excepciones que, como mujer,

Las teorías de la prevención general se dirigen a la colectividad con el fin de que la pena pueda intimidar a los ciudadanos

además de conocer la realidad carcelaria escribió varias obras como *El visitador del preso* (1894) o *Cartas a los delincuentes* (1865), entre otras. Fue sin duda una luchadora en favor del oprimido, del pobre y especialmente del penado, y lo hizo bajo una doble condición: su compromiso real con la cárcel y el conocimiento de lo que estaba pasando y una obra científica que puede considerarse inspiradora de la reforma penitenciaria.

Finalmente, en último lugar, surge la teoría unificadora que intenta combinar todos estos conceptos ya que, como dice Francisco Muñoz Conde: “retribución y prevención son dos polos opuestos de una misma realidad que no pueden subordinarse el uno al otro, sino coordinarse mutuamente.” (2015, p. 51).

Decía Claus Roxin (1976) que “el derecho penal enfrenta al individuo de tres maneras: amenazando, imponiendo y ejecutando penas; y que esas tres esferas de actividad estatal necesitan de justificación cada una por separado”. Así, siguiendo a este mismo autor diríamos que se da una especie secuencial/temporal en la que aparecerían todas las funciones. También Muñoz Conde considera que la pena cumple diferentes funciones en cada uno de los momentos en que aparece (2015, p. 53). Siguiendo esta misma idea, podríamos decir que cuando el legislador prohíbe una determinada conducta –por ejemplo, en el caso del delito de “violencia de género”– estamos ante la pura “amenaza” que se dirige a toda la colectividad para que sepa que estas acciones, en el caso de que lleguen a producirse, serán castigadas con una pena (finalidad: prevención general). Si a pesar de ello, el autor comete el delito –causar lesiones a una mujer– será castigado (finalidad: retribución). Sin embargo, en todos los casos se hará de forma individualizada con la pena prevista para este delito y con todas las circunstancias específicas del caso. Con ello, además, se confirmará la vigencia del derecho ya que la amenaza penal se ha cumplido (finalidad: prevención general positiva). Uno de los autores más representativos de la prevención general positiva o integradora ha sido Günther Jakobs (1997), quien inicialmente consideraba que la finalidad del derecho penal no debe ser principalmente la intimidación de los ciudadanos como potenciales delincuentes, sino la de reforzar la conciencia jurídica de la comunidad y su disposición a cumplir las normas. Finalmente, si la pena es de prisión, en el centro penitenciario se debería intentar que durante el cumplimiento de la misma reciba un tratamiento adecuado para la agresividad contra las mujeres y evitar así futuros delitos (finalidad: prevención especial).

Hasta aquí hemos seguido una explicación tradicional de las teorías de la pena y que por regla general se encuentra en todos los manuales de derecho penal. Sin embargo, y siguiendo con el ejemplo anteriormente descrito, añadiríamos una cuarta finalidad de la pena, la reparación a la víctima. Si el autor de los hechos, en el cumplimiento de la pena, no es capaz de comprender el daño producido y además reparar a la víctima, difícilmente se cumplirán también las otras funciones.

Añadiríamos una cuarta finalidad de la pena, la reparación a la víctima



Así, y siguiendo el caso descrito de la violencia de género, las necesidades de las víctimas son también individuales y no pueden categorizarse ni estandarizarse. Un derecho penal más justo y más actual tiene que tener en cuenta que de la misma manera que no todos los delincuentes necesitan un mismo tratamiento, también las víctimas necesitan una respuesta más individualizada que incluya la reparación del daño, que naturalmente puede revestir diferentes formas. Tal como decía Antonio Beristain, en realidad la reparación es algo muy sencillo, pues es básicamente colocar al mundo en la posición que tenía antes de comenzar: “Ay, si pudiéramos volver al inicio de las cosas”, decía a menudo. En este sentido, el derecho penal debe abrir una puerta a la victimología y entender que los actos de reparación son también una parte muy importante de los fines de la pena.

La justicia restaurativa como una parte de la justicia penal

Ciertamente, la justicia restaurativa está removiendo los cimientos de la justicia penal. Sus detractores la consideran una vuelta a la justicia privada; sus defensores han hecho de ella una doctrina que arraiga en sus convicciones más profundas. No deja impasible a nadie. Quien conoce la práctica de la mediación penal, por ejemplo, en Cataluña, admite que es un camino sin retorno con tanta complejidad como ventajas.

No parece, pues, que se pueda simplemente tachar de irracional la propuesta de privilegiar como reacción penal frente al delito la idea de devolver las cosas al estado en el que se encontraban antes de ser dañadas, ya sea real o simbólicamente. Así mirado, parece la respuesta ideal. Por otro lado, si el autor de los hechos quiere y puede reparar debería poder encontrar su espacio en el derecho penal y no accesoriamente, sino de forma prioritaria. También a la víctima, que no siempre está en las mejores condiciones para decidir, se le debe poder ofrecer un espacio en un derecho penal comprometido con una justicia más humana y, por ende, más cercana.

De todo ello se derivan finalmente cuatro argumentos en favor de la justicia restaurativa.

- **Argumentos jurídicos:** la reparación del daño causado debe incorporarse dentro de los fines de la pena. Tal como lo exponía Antonio Beristain (2008), es absolutamente necesaria la idea de una nueva cultura jurídica: “victimológicamente orientada, criminológicamente fundamentada y sociológicamente avanzada, y que debe hallar los elementos de conexión existentes entre la preocupación por la víctima, por el infractor y por la sociedad”.

En esta línea, pensamos que la respuesta al delito debería, en primer lugar, favorecer la reparación del mal sufrido por la víctima en la medida de lo posible; y, en segundo lugar, promover que los infractores comprendan que su comportamiento no es aceptable y que ha tenido consecuencias reales para la víctima, pero también para la comunidad. De estos dos simples enunciados se derivan las siguientes consecuencias:

- La no aceptación de la impunidad.
- La inclusión de la justicia restaurativa dentro del proceso penal en cualquiera de sus fases.
- La búsqueda del restablecimiento de la paz jurídica a través de la reparación a la víctima.
- El cumplimiento de los fines preventivos de la pena, ya que cuando el autor repara también acepta, por un lado, públicamente la vigencia de las normas ante la sociedad y, por el otro, la reparación se valora como un importante esfuerzo por parte del autor para reconocer la injusticia cometida y reincorporarse a la comunidad.
- **Argumentos sociales:** si aceptamos la existencia de una creciente desigualdad social y también que en consecuencia la justicia penal puede ser fuente de victimización, aceptaremos la búsqueda de fórmulas de respuesta del control social que sean lo menos dañinas para la víctima y el delincuente.
- **Argumentos económicos:** hemos mantenido a veces que la prisión será posiblemente en el futuro una sanción menos utilizada no tanto porque la sociedad se haya humanizado, sino porque sus costos alcanzarán cifras impagables. De hecho, en parte estamos ya llegando a ellos. Si con la aplicación de sanciones alternativas, y entre ellas la justicia restaurativa, por ejemplo, a través de la mediación, conseguimos iguales resultados, ese es ya un argumento lo suficientemente importante como para ser tenido en cuenta.
- **Argumentos éticos:** la privación de libertad es una sanción degradante. Principios de dignidad y justicia harían pensar en otras fórmulas, junto a la ética del perdón. El propio Beccaria decía hace trescientos años que había que buscar siempre el castigo menos doloroso dentro de lo necesario, y la prisión se nos aparece cada vez más como un castigo cuyas consecuencias en las vidas de las personas que lo reciben, pero también en su entorno familiar y social, pueden ser irreparables.



La respuesta al delito debería favorecer la reparación del mal sufrido por la víctima y que los infractores comprendan que su comportamiento no es aceptable

La justicia restaurativa: ideas clave

Podríamos pensar, según lo que hemos planteado hasta ahora, que la justicia restaurativa se sitúa en un marco axiológico que la diferencia del sistema de justicia tradicional. Efectivamente, para muchos es vista en parte como una

vía complementaria dentro del propio sistema de justicia penal, pero también son abundantes las voces que la presentan como una verdadera alternativa e, incluso, como el inicio de una transformación en la forma en que la sociedad ha de entender y relacionarse con el hecho delictivo.

La idea de una justicia restaurativa aplicada al campo del derecho penal nació en los Estados Unidos a mediados de los años setenta del pasado siglo xx. Pero hay que recordar que, desde el otro lado del Atlántico, el primer congreso de Victimología de Jerusalén de 1973 significó en buena parte un impulso a sus ideas. Esta rama de la criminología señalaba en aquellos años la doble victimización que las víctimas sufren en los sistemas de justicia tradicionales cuando se ven inmersas en procesos penales. Si, en primer lugar, son víctimas de un delito en manos de un ofensor, en segundo lugar, lo son también durante el proceso judicial, ya que quedan relegadas a un papel pasivo que las neutraliza y las somete a un segundo sufrimiento. Según el autor noruego Nils Christie (1977), padre del abolicionismo, las instituciones y también los profesionales de la justicia se han apropiado de los conflictos que se dan en la sociedad y los han robado a aquellos a quienes realmente les pertenecen. La consecuencia que este robo supone para las personas es no poder aprovechar lo que de valioso tienen los conflictos. Christie apela, entonces, a un modelo que permita la participación activa de la víctima en el proceso de justicia y, en términos más amplios, de toda la sociedad, para que todos puedan aprovechar la potencialidad pedagógica que la gestión de los conflictos genera.

Las raíces de este movimiento restaurativo, sin embargo, son bastante más antiguas y pueden situarse en culturas ancestrales de los pueblos autóctonos de Canadá, los Estados Unidos y también de Nueva Zelanda y Australia. Algunos expertos (Beaudoin citado en Kemelmajer, 2005) plantean que los antiguos pueblos nómadas no podían, para asegurar la supervivencia del grupo, desprenderse de sus miembros cuando estos infringían las normas y optaban por soluciones basadas en la reparación del daño de modo que ningún individuo, ni su lugar dentro de la comunidad, se perdía. Otros (Kemelmajer, 2005) sitúan en documentos como el código de Hammurabi o la Ley de las Doce Tablas romana, ejemplos de normas comunitarias que recogen la restitución económica de algunos delitos.

Intentando avanzar hacia una definición de justicia restaurativa nos encontramos que puede ser sintetizada de varias formas, ya que la dificultad radica en acotar un fenómeno que es eminentemente práctico. Por ello, a menudo se la identifica como el conjunto de prácticas que tienen el objetivo general de responder al delito de una forma más constructiva que la que se consigue a través del castigo. Los procesos restaurativos implican, por parte del ofensor, el reconocimiento del daño infligido; en cuanto a la víctima, el reconocimiento de sus intereses como principal afectada; por parte de la comunidad, el compromiso de participar en el proceso de resocialización. Intentando simplificar las características principales, se habla de las tres “R”: responsabilidad, restauración y reintegración (Dignan, 2000).

Se la identifica como el conjunto de prácticas que tienen el objetivo general de responder al delito de una forma más constructiva que la que se consigue a través del castigo

Por otra parte, desde una mirada más práctica, para poder aplicar medidas restaurativas, se parte siempre de la voluntariedad de los implicados, buscando la posibilidad de ofrecer a la víctima una reparación al daño. Con ello se quiere, también, responsabilizar al ofensor, conseguir la participación de la familia y del entorno comunitario en el proceso, y debilitar los estigmas que conlleva el delito tanto para la víctima como para el ofensor. Por este motivo, la justicia restaurativa, además de devolver el delito a sus propietarios y protagonistas, puede ser un medio más eficaz para reducir la criminalidad, al tiempo que se considera un medio más humano, ya que trabaja en base a la reparación del daño causado y no únicamente centrándose en la pena.

Howard Zehr (2003), reconocido como uno de los padres del movimiento, define la justicia restaurativa como aquella comprensión que interpreta el delito fundamentalmente como una ofensa contra las personas y las relaciones que entre ellas se establecen. Siguiendo esta idea, ante el delito, la atención se centra en las posibles maneras de reparar el daño infligido a fin de restituir las relaciones que existían previamente y tratar de asegurar el reconocimiento de todos los que toman parte. Quienes llevarán a cabo este proceso de reparación voluntario serán los propios afectados: víctima, ofensor y comunidad. Para este autor, la justicia restaurativa no consiste en la implementación de programas o proyectos destinados a objetivos concretos o a corto plazo, sino que se trata más bien de cambiar la mirada que tenemos sobre el hecho delictivo, tal y como podemos ver en este esquema comparativo entre los planteamientos de la justicia penal y los de la justicia restaurativa.



La atención se centra en las posibles maneras de reparar el daño infligido

Dos formas diferentes de concebir la justicia según Zehr

JUSTICIA PENAL	JUSTICIA RESTAURATIVA
<ul style="list-style-type: none"> • El delito es una violación del derecho y del Estado. • La comisión de un delito crea personas culpables. • La justicia necesita al estado para determinar quién es culpable y qué pena hay que imponerle. • Foco central: los delincuentes reciben lo que se merecen. 	<ul style="list-style-type: none"> • El delito es una agresión a las personas y sus relaciones. • La comisión de un delito genera responsabilidades. • La justicia involucra víctimas, ofensores y miembros de la comunidad, toma significado en el esfuerzo para arreglar las cosas. • Foco central: las necesidades de las víctimas y la responsabilidad del ofensor para reparar el daño.

Fuente: Zehr (2003, p. 19 y 20)

De este cuadro habría que destacar el salto que hay en el enfoque de las cuestiones prioritarias en uno y otro modelo. Así, el papel y la importancia que el Estado tiene en el caso de la justicia penal son destacables en comparación con el de la justicia restaurativa, donde aparecen conceptos como “comunidad” o “afectados”. Sin embargo, estos modelos pueden entenderse de forma complementaria, indicando dónde no llega la justicia penal y señalando dónde se debe llegar, a través de la justicia restaurativa. Es decir,

sin cuestionar los avances que ha significado el hecho de llegar a tener una justicia democrática basada en derechos y garantías, debemos ser capaces de comprender qué retos tiene una nueva justicia actual: dando más voz a las víctimas, mayor inclusión de las partes, responsabilización auténtica, reparación del daño, etc.

El mismo autor afirma que de las diferencias entre un modelo y otro, surgen tres preguntas fundamentales ante el delito y para su gestión. La justicia penal se pregunta: ¿Qué ley ha infringido? ¿Quién la ha infringido? ¿Y, según esto, qué pena merece esta persona? Pero, desde una perspectiva más amplia, atendiendo a una comprensión más relacional, la justicia restaurativa pide: ¿quién ha sido dañado o perjudicado por el delito? Asumiendo que habitualmente no existe una única persona, pregunta entonces: ¿Qué necesidades tienen los afectados? ¿Quién es responsable de este daño?

La idea de que hay daños concretos como consecuencia del delito, no previstos o no medibles, ni categorizables en términos jurídicos se hace presente en estas preguntas. Una justicia más atenta a las consecuencias reales que supone el delito para las personas y más permeable a las necesidades de participación de las víctimas, ofensores y miembros de la comunidad, es el camino que indica la propuesta restaurativa. En palabras de Alberto Olalde (2017, p. 201), “estamos ante un paradigma que llega donde la justicia penal no llega: las necesidades emocionales de las personas.”

Vemos así que se trata principalmente de un cambio en la forma en que entendemos el delito y un cambio también en la forma en que respondemos a él. Pero, sobre todo, son las personas afectadas las que reciben otra consideración distinta a la de la mirada tradicional. Del mismo modo que comunidad, víctima y ofensor son parte de la sociedad, también deben poder, ante el daño que ocasiona el delito, involucrarse y comprometerse en la búsqueda de soluciones. Esta visión activa, participativa e inclusiva de los procesos imbricados en la resolución de los conflictos y también en la justicia, implica una transformación profunda de nuestra cultura del castigo, un verdadero reto nada fácil de afrontar todavía hoy.

Ciertamente la justicia restaurativa tiene un gran trabajo por delante, pero también debe ser prudente con otros riesgos, especialmente para velar en contra de la tendencia del populismo punitivo, que, sin duda, en momentos concretos quiere inclinar la balanza con el riesgo de dejar en manos de las víctimas la política criminal. En este sentido, la justicia restaurativa no puede nunca ser una limitación a los derechos y garantías de las personas que han cometido un delito.

Son las personas afectadas las que reciben otra consideración distinta a la de la mirada tradicional

La justicia restaurativa, ¿una justicia en femenino? Justicia y género

La cuestión de cómo evoluciona a lo largo del tiempo una institución como la justicia debe poder, desde nuestra mirada actual, tener en cuenta también la perspectiva de género. En este sentido, a pesar de que desde la antigüedad los egipcios, griegos y los romanos han representado alegóricamente la justicia como una divinidad femenina, el hecho es que a lo largo de la historia y hasta hace poco el ejercicio de la justicia ha estado únicamente en manos de los hombres. Posiblemente la idea proveniente del antiguo testamento de un dios Juez Supremo en el Juicio Final a la humanidad, o los valores que deben tener los jueces tal como aparecen en Éxodo 18: 19-21 cuando Moisés ha de elegir entre los ciudadanos de Israel aquellos “varones de virtud, temerosos de Dios, varones de verdad, que aborrezcan la avaricia”, pueden haber colaborado en un ideario masculinizante del ejercicio de la justicia (Giménez-Salinas; Rodríguez Giménez, 2017).

No es la de juzgar la única potestad que hasta hace pocos años era eminentemente reservada a los hombres, pero el peso de la tradición es mayor o menor dependiendo del ámbito, y el de la justicia puede haber sido más reticente a los cambios, incluido el que afecta a la igualdad de género.

De hecho, en España a finales de 1966 las mujeres tenían prohibido el acceso a la carrera judicial, aunque podían estudiar la carrera de Derecho y también ejercer de abogadas, entre otras profesiones jurídicas, la de juzgar era una profesión y por tanto una actividad que les era vetada. Milagros Otero Parga, en su estudio sobre las mujeres jueces en España, explica cómo en 1972 el Presidente del Tribunal Supremo consideraba que “juzgar era una profesión en esencia masculina que podría entrar en colisión con la sensibilidad femenina” (Otero Parga en Giménez-Salinas *et al.*, 2017). Y no fue hasta el año 1977 que Josefina Triguero Agudo, la primera mujer jueza de carrera profesional, aprobó las oposiciones a juez de primera instancia e instrucción.

Actualmente y como ocurre en la gran mayoría de profesiones, los cambios sociales y culturales promueven la apertura de la judicatura a ambos géneros. En los últimos años la incorporación de la mujer en la carrera judicial ha sido muy importante, aunque la igualdad está todavía lejos de darse en la práctica. Los datos, a pesar de la promoción de la conciencia y la necesidad de conseguir un mayor equilibrio entre los géneros, nos dicen que, en cuanto a la profesión de juez y jueza, las mujeres representan el 64% de los jueces y magistrados en activo menores de cincuenta años. Pero en el tramo de edad de entre 51 y 72 años, más del 60% de los miembros de la carrera judicial son hombres. En cuanto a los cargos discrecionales, los datos reflejan aún menor presencia de mujeres que de hombres en cifras totales, concretamente un 50% menos de mujeres que de hombres y, aún más especialmente, en los cargos de Presidencia de sala o en el caso del Tribunal Supremo, donde sólo hay un 13,9% de mujeres (CGPJ, 2017).



En la fotografía actual, el juez es hombre y la mediadora es mujer

Esta menor presencia de las mujeres todavía tan marcada en la profesión y el ejercicio de la justicia se contraponen, por ejemplo, con la de los profesionales del ámbito de la justicia restaurativa, eminentemente mujeres, sobre todo en los diversos ámbitos donde podemos encontrar mediación. De este modo, en la fotografía actual, el juez es hombre y la mediadora es mujer. Es esta imagen la que nos empuja a pedirnos, tal vez sólo como punto de partida de posibles reflexiones, dos cuestiones; por un lado, si un incremento de la presencia de mujeres en la judicatura implicaría un cierto cambio en el modo de ejercerla; y por otro, si la justicia restaurativa puede considerarse una profesión vinculada a los valores femeninos del cuidado.

Justicia y ética del cuidado

La posibilidad de establecer una relación entre la ética del cuidado y la justicia restaurativa ha sido trabajada desde varios autores y aproximaciones feministas. Los valores centrales en que parecen converger ambos posicionamientos son la responsabilidad y el cuidado del otro (las relaciones) en contraposición a los valores tradicionalmente vinculados a la justicia.

Del mismo modo que la justicia como institución fundamental del sistema social es todavía marcadamente masculina, sus valores pueden interpretarse desde esta perspectiva de género. Nos basamos, por tanto, siguiendo la *diferente voz* de Carol Gilligan (1982), en la idea de que hay (al menos) dos modelos de desarrollo moral y que ninguno de los dos debe considerarse superior, sino que se complementan enriqueciendo la forma en que comprendemos el razonamiento moral. En primer lugar, el modelo establecido por la Teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg (1981), donde la justicia se vincula a valores universales, abstractos, absolutos, racionales, imparciales y basados en derechos. En segundo lugar, el modelo de su discípula y principal crítica, Carol Gilligan, en el que la idea de justicia pasa por lo concreto e individual, emocional, parcial y basado en la responsabilidad, propio de las relaciones humanas basadas en el cuidado. Así, en una comprensión de la justicia restaurativa que pase por contraponerse a la justicia tradicional a través de agrupar los valores que predominan en una y otra, se da a menudo esta identificación entre los modelos Gilligan/Kohlberg, respectivamente, o ética del cuidado y ética de la justicia, o también se desglosan los valores en femeninos y masculinos.

A pesar de ello, algunas posiciones se muestran escépticas con la afirmación de que la ética del cuidado es más propia de la justicia restaurativa, alegando entre otros argumentos que la justicia penal también utiliza razonamientos concretos y relacionales en la aplicación de la ley y que, por tanto, la identificación entre dos modelos de justicia y dos modelos morales no se da en la realidad (Daly, 2006).

En todo caso, sí podemos mantener que la justicia restaurativa se diferencia principalmente de la justicia tradicional debido a que enfatiza principalmente una respuesta reparadora al hecho delictivo o, en un sentido amplio, el daño que ocasiona en la víctima y en el resto de afectados por el mal del delito. El sentido de la responsabilidad y del cuidado con el otro están en el centro de esta comprensión, tal y como hemos visto en Zehr, y es justamente este uno de los valores más tratados por Carol Gilligan en sus estudios sobre el desarrollo moral de las mujeres.

De esta forma, tenemos que ser conscientes de que la persona profesional del ámbito de la justicia restaurativa, mediadora o facilitadora, deberá valerse de esta comprensión “femenina” y desarrollar en su tarea los hábitos que este enfoque ético prioriza dado que, tal y como Alberto Olalde (2017) observa, las personas que llegan a un proceso restaurativo han vivido probablemente experiencias dolorosas que hay que acompañar emocionalmente desde esta sensibilidad propia.

No se nos escapa, pues, la posible implicación para el campo profesional que estas últimas ideas plantean. Vista de este modo la práctica profesional desarrollada en el ámbito de la justicia restaurativa podría entenderse como dentro de las profesiones del cuidado, llevadas a cabo tradicionalmente por mujeres y relacionadas con la atención, el acompañamiento y la asistencia a los niños, a las personas mayores, a las personas enfermas u otras que requieran una especial atención. Tal y como apuntan algunos autores (Marçal, 2016), ante la distopía de un futuro gestionado por robots que desarrollarán muchas tareas que ahora sólo intuimos, las profesiones del cuidado difícilmente podrán llevarse a cabo por robots ya que la naturaleza de estas prácticas es específica e inherentemente humana



La justicia restaurativa se diferencia principalmente de la justicia tradicional debido a que enfatiza principalmente una respuesta reparadora al hecho delictivo

A modo de conclusión

No podemos negar que el nuestro es ya un mundo acelerado y de constantes cambios sociales en el que la capacidad de adaptación de las instituciones nos indica cuán cerca se encuentran estas de las necesidades reales de las personas. En este contexto, la justicia debe incorporar nuevos-viejos conceptos importantes hoy, sin dejar por ello de preservar la conquista que fue el respeto a las garantías y derechos individuales en la persona del delincuente. Sin embargo, no por ello puede olvidarse que también están los derechos de las víctimas, figura olvidada y neutralizada por el derecho penal tradicional. El debate sobre las víctimas asusta porque parece que se quisiera cambiar la correlación de fuerzas y romper enteramente el monopolio del Estado en la respuesta penal. No es esta la idea. Pero dar voz a las víctimas, recuperar su espacio natural, humanizar el derecho o, en definitiva, abrir nuevos espacios no significa dar un paso atrás. En este sentido, incorporar nuevos actores, nuevas fórmulas y concebir la reparación como una de las principales respuestas supone uno de los retos más importantes para la justicia.

El fracaso de la cárcel y de la preeminencia de una respuesta punitiva al delito nos obliga, en pleno siglo XXI, a encontrar otros enfoques más humanos para alcanzar la justicia. Se trata de una crisis con muchas caras, la jurídica, la social, la económica y la ética, y todas ellas piden nuevas maneras de abordar los conflictos. En este sentido la justicia restaurativa puede significar un gran aporte hacia la justicia social.

Por otro lado, junto a las tradicionales finalidades de la pena (retribución, prevención general y prevención especial), debe tener un lugar importante la reparación. Se trata, sin duda, de una cuarta finalidad más ética y, por ende, más justa, en la que las partes pueden llevar a cabo un proceso transformador del que sienten que son protagonistas y responsables.

La justicia necesita el aporte de una visión crítica desde las éticas del cuidado

Para acabar, y con la mirada puesta en el futuro, la justicia, como tantas otras profesiones, necesita el aporte de una visión crítica desde las éticas del cuidado, quizás también desde una visión más femenina de los valores de justicia, no para feminizar la profesión, sino para abrirse más fácilmente a perspectivas enriquecedoras del ser humano y sus conflictos en la comunidad. La justicia restaurativa significa, en ese sentido, un enfoque fecundo desde el que trabajar y acompañar a las personas en el recorrido de sus vidas, incluso cuando surgen incidentes que parecerían insuperables, para su reparación y transformación.

Esther Giménez-Salinas i Colomer
Catedrática de Derecho Penal y Criminología
Directora de la Cátedra de Justicia Social y Restaurativa
Pere Tarrés – URL
egimenezsalinas@peretarres.org

Aida C. Rodríguez Giménez
Responsable de proyectos de la Cátedra de Justicia Social y Restaurativa
Pere Tarrés – URL
acrodriguez@peretarres.org

Bibliografía

- Arenal, C.** (Manuela Carmena Ed.). (1991). *El visitador del preso*. Madrid, España: Acope.
- Beccaria, C.** (1764). *Tratado de los delitos y de las penas*. Francisco Tomás y Valiente: Presentación al libro (1993). Madrid, España: Publicaciones del Ministerio de Justicia.
- Beristain, A.** (2008). *Transformación del Derecho Penal y la Criminología hacia la Victimología (Dignidad ético-mística de las macrovíctimas)*. Lima, Perú: Ara Editores.

- Clemmer, D.** (1940.) *The Prison Community*. New York, USA: Holt, Rinehart and Winston
- Chistie, N.** (1977). Conflicts as property, *The British Journal of Criminology*, volumen: 17, nº 1, 1-15.
- Cordini, N. S.** (2014). La finalidad de la pena es, según Kant, ¿puramente retributiva? *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, n. 43. Valparaíso, Chile. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-68512014000200019
- Daly, K.** (2006). Feminist engagement with restorative justice. *Theoretical Criminology*. Vol. 10 (1). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/29461943_Feminist_engagement_with_restorative_justice
- De la Cuesta, J. L.** (2010). Un maestro ejemplar. Antonio Beristain: penalista, criminólogo, victimólogo. *Anuario de derecho penal y ciencias penales*. Tomo 63, Fasc/Mes 1. P. 5-14.
- Díez Ripollés, J. L.** (2011). *Parte General*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- Dignan, J.** (2000). Victims, reparation and the pilot YOTs, *Criminal Law and Justice Weekly*, Butterworth.
- Drenkhahn, K.; Dudeck, M.; Dünkel, F.** (Ed.). (2014). *Long-term imprisonment and Human Rights*. Oxon, U. K.: Routledge.
- Feuerbach, A.** (1989). *Tratado de Derecho penal común vigente en Alemania. en apéndice: código penal para el reino de Baviera. Parte general*. Buenos Aires, Argentina: Hammurabi.
- Garrido Guzmán, L.** (1983). *Manual de Ciencia Penitenciaria*. Madrid, España: Edersa.
- Gilligan, C.** (1982). *La moral y la teoría: la psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giménez-Salinas, E.** (1995). *Autonomía del derecho penitenciario, principios ordenadores de la LOGP*. Madrid, España: Cuadernos de derecho judicial.
- Giménez-Salinas, E.; Rodríguez Giménez, A. C.** (2017). El concepto restaurativo como principio en la resolución de conflictos. En *Justicia Restaurativa y Terapéutica*. Valencia: España: Tirant lo Blanch.
- Hegel, G.** (2006). *Fenomenología del espíritu*. Valencia, España: Pretextos.
- Jakobs, G.** (1997). *Derecho penal: parte general: fundamentos y teoría de la imputación*. Madrid, España: Marcial Pons.
- Kant, I.** (1797, Stuttgart, Reclam, 2011). *Die Metaphysik der Sitten*. La traducción al castellano es de la autoría de Nicolás Santiago Cordini. Ditzingen, Alemania: Reclam.
- Kemelmajer, A.** (2005) En busca de la tercera vía. La llamada “justicia restaurativa”, “reparativa”, “reintegrativa” o “restitutiva”. En *Derecho Penal. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados.*, ed. Sergio García Ramírez México DF: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Recuperado de: <http://www.justicereparatrice.org/www.restorativejustice.org/articlesdb/articles/7183>



Kohlberg, L. (1981 en ed. 1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer

Lappi-Sappälä, T. National Report. En Drenkhahn, K., Dudeck, M., Dünkel, F. (Ed.). (2014). *Long-term imprisonment and Human Rights*. Oxon, U.K.: Routledge.

Marçal, K. (2016). *¿Quién le hacía la cena a Adam Smith?: Una historia de las mujeres y la economía*. Barcelona, España: Debate

Muñoz Conde, F. (1979). *La resocialización del delincuente: análisis y crítica de un mito*. Buenos Aires, Argentina: Cuadernos de Política Criminal.

Mir Puig, S. (2011). *Parte General*. Montevideo/Buenos Aires, Argentina: B de F.

Muñoz Conde, F.; García Aran, M. (2015). *Derecho Penal: Parte General*.

Olalde, A. J. (2017). *40 ideas para la práctica de la Justicia Restaurativa en la jurisdicción penal*. Madrid, España: Dykinson.

Otero Parga, M. (2013). Una mujer Juez. *Revista de Dereito*. Vol 22. Recuperado de: <http://www.usc.es/revistas/index.php/dereito/article/viewFile/1176/1549>

Roxin, C. (1976). *Problemas Básicos del Derecho Penal*. Traducción de Diego Manuel Luzón Peña. Madrid, España: Reus

Zehr, H. (1999) Changing lenses, a new focus for crime and justice. Canadá: Herald Press.

Zehr, H. (2003). *The little book of restorative justice*. Pennsylvania, AUA: Good Books.

Zimring, F. E.; Langer, M.; Tanenhaus, D. S. (2015). *Youth Justice without a Juvenile Court: A Note on Scandinavian Exceptionalism*. A Juvenile Justice in Global Perspective. Nova York, EUA: New York University Press.

Constitución Española: Artículo 25.2, recuperado de <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>

Consejo General del Poder Judicial, Estructura demográfica de la Carrera Judicial: <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Poder-Judicial/En-Portada/Las-mujeres-representan-ya-el-64-por-ciento-de-los-jueces-y-magistrados-en-activo-menores-de-50-anos>

Consejo General del Poder Judicial, Cargos discrecionales en la Carrera Judicial desagregados por género a diciembre de 2017 <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Igualdad-de-Genero/Estadisticas--estudios-e-informes/Estadisticas/Cargos-discrecionales-en-la-Carrera-Judicial-desagregados-por-genero--Diciembre-2017>

1 Fuente: *11th edition of the World Prison Population List*, con cifras de octubre de 2015, Centre for Prison Studies: <http://www.prisonstudies.org/>

Convivencia pacífica en Euskadi: perspectiva victimológica y de justicia restaurativa

José Luis de la Cuesta

Recepción: 16-10-2017 / Aceptación: 02-11-2017

Resumen

El fin de la actividad terrorista no ha supuesto un término final para la victimización generada por ETA. Sus efectos siguen presentes en la sociedad vasca, reclamando la atención institucional tanto en el cuidado y reparación integral, como en lo relativo al esclarecimiento de la verdad y la lucha contra el olvido y la impunidad, ámbitos en los que la adopción de una perspectiva victimológica y de justicia restaurativa resultan del mayor interés. Las exigencias se extienden igualmente a las vulneraciones de derechos humanos que se generaron desde los agentes públicos con su aquiescencia o tolerancia. Conviene insistir en las distancias criminológicas y victimológicas existentes entre ambos fenómenos, y evitar la confusión en su tratamiento normativo e institucional. Por lo que se refiere a la victimización procedente del abuso de poder, una ley de prevención de la tortura, malos tratos y reparación integral de las víctimas constituiría un instrumento apropiado desde la óptica victimológica, dadas las insuficiencias que presentan los mecanismos penales y procesales tradicionales.

Palabras clave

Victimología, Terrorismo, Memoria, Impunidad, Tortura, Abuso de poder, Justicia restaurativa, País Vasco, Paz

Convivència pacífica a Euskadi: perspectiva victimològica i de justícia restaurativa

La fi de l'activitat terrorista no ha suposat un terme final per a la victimització generada per ETA. Els seus efectes continuen presents en la societat basca, reclamant l'atenció institucional tant en la cura i reparació integral, com pel que fa a l'aclariment de la veritat i la lluita contra l'oblit i la impunitat, àmbits en els quals l'adopció d'una perspectiva victimològica i de justícia restaurativa resulten del major interès. Les exigències s'estenen igualment a les vulneracions de drets humans que es van generar des dels agents públics amb la seva aquiescència o tolerància. Cal insistir en les distàncies criminològiques i victimològiques existents entre tots dos fenòmens, i evitar la confusió en el seu tractament normatiu i institucional. Quant a la victimització procedent de l'abús de poder, una llei de prevenció de la tortura, maltractaments i reparació integral de les víctimes constituiria un instrument apropiat des de l'òptica victimològica, ateses les insuficiències que presenten els mecanismes penals i processals tradicionals.

Paraules clau

Victimologia, Terrorisme, Memòria, Impunitat, Tortura, Abús de poder, Justícia restaurativa, País Basc, Pau

Peaceful Coexistence in the Basque Country: a perspective from victimology and restorative justice

The end of terrorist activity has not brought to a definitive end the victimization generated by ETA. Its effects are still present in Basque society, demanding institutional attention both in comprehensive care and reparation and in the bringing to light of truth and in the struggle against forgetfulness and impunity, areas in which the adoption of a perspective grounded in victimology and restorative justice are of the greatest interest. Related demands also extend to the violations of human rights that were perpetrated by public agents or with their acquiescence or tolerance. It is important to insist on the criminological and victimological distances between these two phenomena, and to avoid confusion in their normative and institutional treatment. With regard to the victims of the authorities' abuse of power, a law for the prevention of torture and ill-treatment and the provision of comprehensive reparation of victims would constitute an appropriate instrument from a victimological point of view, given the inadequacies of traditional criminal and procedural mechanisms.

Keywords

Victimology, Terrorism, Memory, Impunity, Torture, Abuse of power, Restorative justice, Basque Country, Peace

Cómo citar este artículo:

De la Cuesta Arzamendi, José Luis (2017). Convivencia pacífica en Euskadi: perspectiva victimológica y de justicia restaurativa. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 31-46



La consolidación de una convivencia en paz pasa por dar respuestas adecuadas a la victimización

El análisis y evaluación de las experiencias de justicia transicional pone claramente de manifiesto que, tanto en los supuestos de transición política como de las “democracias en conflicto” (aquejadas de una actividad terrorista extendida en el tiempo), la superación de la violencia no suele ser resultado de la mera voluntad de cambio institucional y punto final. Por el contrario, la consolidación de una convivencia en paz, tarea compleja que ninguna sociedad democrática debe descuidar, pasa necesariamente, y en primer lugar, por dar respuestas adecuadas a la victimización y a las exigencias de justicia, sin las cuales no resultan creíbles los necesarios esfuerzos a favor de una cultura de paz.

Las guías más relevantes de justicia transicional reconocen ya la contribución decisiva del enfoque victimológico y de justicia restaurativa en el proceso de superación de la violencia. Y resaltan la importancia de aquellos programas de reparación que, basados en el “paradigma de humanidad” (Subijana, 2012: 143) y al promover la responsabilidad activa de los victimarios y de la sociedad, generan percepciones de “contenido positivo” (Dünkel, 1990: 115) y, como experiencias de justicia verdaderamente “victimal” (Beristain, 2011: 141), al tiempo que remueven “los cimientos de la justicia penal” (Giménez Salinas, Rodríguez, 2017: 72), van favoreciendo de manera eficaz el éxito de unos procesos donde la presión y los intereses (macro)políticos por pasar página son siempre acuciantes.

La presente contribución examina las claves fundamentales que, desde el prisma victimológico y de la justicia restaurativa, se presentan a partir del cese de la actividad terrorista de ETA. Se analizan, así, las demandas de verdad, memoria y, sobre todo, de lucha contra la impunidad provenientes de las víctimas del terrorismo, y el modo en que pueden verse atendidas, particularmente en la línea restaurativa. La situación de las víctimas de vulneraciones de derechos humanos generadas en el contexto de violencia de motivación política es también objeto de atención principal, sin perjuicio de subrayar las diferencias criminológicas y victimológicas que presentan los dos fenómenos. Cierran la contribución unas consideraciones sobre la necesidad de adopción de garantías efectivas de no repetición y el esfuerzo permanente de consolidación de la cultura de paz.

Centralidad de las víctimas

A la luz de los estándares internacionales, las políticas públicas dirigidas al fortalecimiento de la paz han de fijarse de manera inmediata en la victimización generada, buscando la reparación integral de los daños y sufrimientos injustos padecidos, para lo que es preciso garantizar su investigación y un acceso eficaz a la justicia.

Dejando al margen la cuestión de las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo, respecto de las que la necesidad de una política efectiva de memoria histórica sigue vigente, dos son los colectivos principales de víctimas que destacan en la situación vasca actual:

- En primer lugar, por sus propias características, significación política y extensión, las víctimas del terrorismo.
- Asimismo, las víctimas de la tortura y abusos de poder generados en este contexto por parte de agentes públicos o con su aquiescencia y/o tolerancia.



La victimización terrorista

En la década de los ochenta surgieron las primeras (y muy tímidas) previsiones reglamentarias en materia de reparación de la victimización terrorista generada por ETA (De la Cuesta, 2009: 23 ss.). Paulatinamente, fue mejorando una regulación que, sólo en 1999 alcanzó nivel parlamentario con la Ley de Solidaridad con las víctimas del terrorismo, incorporando otras facetas del reconocimiento como víctimas y ampliando el marco de beneficiarios. Este alcanza, en la actualidad, no sólo a la victimización generada por ETA sino igualmente las víctimas procedentes del GAL, del Batallón vasco-español y de otros grupos de inspiración análoga, así como las víctimas del atentado del 11-M (2004) en Madrid, mereciendo, como conjunto normativo (estatal y autonómico), una valoración muy positiva en el marco comparado e internacional.

Dejando a un lado la cuestión del legítimo protagonismo social de las víctimas del terrorismo (De la Cuesta, 2003), así como los problemas que esta regulación encuentra no pocas veces a la hora de su aplicación debido a la rigidez de algunas de las instancias competentes¹, tres son los retos principales que se presentan, en particular a partir de la declaración de ETA de cese definitivo de la violencia, de octubre de 2011 (De la Cuesta, Varona *et al.*, 2014): el esclarecimiento de la verdad, la memoria y el rechazo de la impunidad.

Tres son los retos principales: el esclarecimiento de la verdad, la memoria y el rechazo de la impunidad

Verdad

El esclarecimiento de la verdad constituye una prioridad esencial para toda vivencia victimizadora, en la que a la pregunta del porqué y el cómo de lo sucedido, se une en ciertos casos hasta la búsqueda de los familiares asesinados y/o desaparecidos. No se trata sólo de un esclarecimiento judicial, parte del derecho a la justicia, sino del conocimiento de lo realmente acaecido: una verdad que, de modo directo, probablemente sólo pueden transmitir los victimarios (individual o colectivamente) y que ciertamente no parece fácil

por el momento de alcanzar, siendo imprescindible la apertura y ensayo de todo tipo de vías que puedan permitir hacerlo progresivamente.

Memoria

Muy ligada al esclarecimiento de la verdad se encuentra la lucha contra el olvido, la memoria: esta “forma modesta de justicia” frente a lo irreparable (Mate, 2008: 252) constituye un punto central de preocupación de las víctimas, que la consideran tan importante como otras formas de justicia vinculadas a jueces y tribunales.

La fijación de una adecuada memoria, cuestión de gran actualidad en muchas partes del mundo, resulta indispensable para la deslegitimación total y radical de la violencia, así como para la consolidación de una sociedad libre e incluyente. Pero esta tarea, necesariamente colectiva, en manera alguna se presenta como algo sencillo. Son muchos los ejemplos históricos de manipulación de la memoria desde el poder, imponiéndose, celebrándose y conmemorando una historia oficial poco o nada compatible con la percepción de lo vivido por amplios sectores de la ciudadanía. La tentación de manipulación y abuso de la memoria desde otros sectores es también alta, en particular desde los entornos que apoyan la legitimidad de la lucha violenta desplegada.

La construcción de la memoria debería partir del reconocimiento de la complejidad histórica y la imposible reconstrucción del pasado

La construcción de la memoria debería partir del reconocimiento de la complejidad histórica y la imposible reconstrucción del pasado, procurando un relato incluyente, consensuado y compartido hasta donde sea posible. Inspirado en los principios democráticos, de respeto, pluralidad e ilegitimidad de la violencia, el relato debería alejarse de las perspectivas épicas, que tantas veces han inspirado las políticas de memoria, o de la tentación estrictamente criminológica (que se esfuerza, sobre todo, en conocer y explicar las causas individuales y sociales de las agresiones violentas). En realidad, el relato debería ser primordialmente victimológico: centrado en la victimización terrorista y construido a partir de esa “mirada de las víctimas” (Mate, 2017) que pregunta e interpela: una mirada que fuerza a la reflexión sobre la injusticia tanto de la violencia concreta sufrida, como de la instrumentalización de la vida e integridad de otros en la defensa de un determinado proyecto político.

Sólo entendido así, el cumplimiento del deber de memoria se convierte en una forma, absolutamente necesaria, “obligada”, de “hacer justicia” por medio del recuerdo, y de ir respondiendo a la deuda colectivamente contraída con cuantos más han sufrido (Elzo, 2014: 278, siguiendo a Ricoeur).

Pieza esencial para la convivencia en paz y libertad, como reconocimiento social y político de lo sucedido, son diversas las iniciativas institucionales surgidas en este ámbito: el Mapa o el Día de la Memoria, el Centro Memorial de Víctimas del Terrorismo (establecido por el Estado en Vitoria, en aplica-

ción de lo dispuesto por el art. 57 de la Ley 29/2011, de Reconocimiento y Protección Integral a las Víctimas del Terrorismo), el Instituto Vasco de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos (*Gogora*)... Por su parte, el art. 8 de la Ley vasca 4/2008 de Reconocimiento y Reparación a las Víctimas del Terrorismo incluye la memoria entre los derechos compartidos por las víctimas del terrorismo y la sociedad (Capt. II, Tít. II), algo que ciertamente es muy positivo, en cuanto “positivización de la memoria como derecho autónomo” (De la Cuesta, Varona, 2015: 8), pero que precisaría de una mejor delimitación y desarrollo en cuanto a su contenido y alcance, así como particularmente en lo concerniente a los deberes institucionales y de la sociedad al respecto.

Vía especialmente apropiada de desarrollo de este derecho compartido puede ser el trabajo en torno a la memoria restaurativa (De la Cuesta, Varona *et al.*, 2015: 44 ss). Siendo, por su propia naturaleza, notas esenciales de esta forma de memoria, la participación, inclusión, responsabilización, empoderamiento, prevención y el apoyo fundamentalmente en las narrativas de las experiencias victimales, a través de las actividades de memoria restaurativa “que no pretenden ser únicas, sino complementarias de otras actividades de memoria y, por supuesto, de los mecanismos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición”, se persigue el despliegue de “actos significativos para las víctimas, más allá de lo simbólico, integrando en lo posible la mirada reparatoria del victimario”, dando acogida, por tanto, en encuentros orientados a la reparación, a “la participación activa de las víctimas (en un sentido amplio) y a la responsabilización de los victimarios”, y contando con “la implicación comprometida de la sociedad más cercana” (De la Cuesta, Varona, 2015: 8-9).

Impunidad

En cuanto al rechazo de la impunidad, la inquietud viene alimentada por la experiencia de procesos de reconciliación y de paz saldados con el cierre de procesos, excarcelaciones masivas y hasta poco o nada aceptables medidas de gracia (Varona, 2013: 215 ss). De otra parte –y sin olvidar el riesgo de impunidad social o histórica que deriva, entre otras, de la falta de memoria o de una memoria falsa y de la exigencia de pasar la página con celeridad²–, son muchas las muertes o asesinatos sobre los que, a pesar de las llamadas de alerta de asociaciones y colectivos de víctimas del terrorismo³, sigue sin recaer resolución judicial definitiva: según el informe publicado en 2014 por el Gobierno Vasco –que fija en 927 el número total de víctimas por delitos contra la vida–, los porcentajes de casos de homicidio/asesinato pendientes de clarificación son: 23,20% (de los 849 cometidos por ETA), 24,39% (BVE), 37,03% (GAL) y 30% (otros) (Fonseca *et al.*, 2014: 22 ss).



El derecho a la tutela judicial efectiva es un derecho de las víctimas del terrorismo, que tienen el mayor interés, indudablemente legítimo, en la persecución y sanción de los hechos.

Socialmente, y por consiguiente también entre las víctimas del terrorismo, se encuentra muy extendida una perspectiva de la justicia que identifica el sentido de ésta con la retribución: la imposición de un mal que compense el mal generado por el delito. Este entendimiento de la justicia, que se inscribe en la línea de la teoría absoluta de la pena, mira exclusivamente hacia atrás y ha encontrado particular plasmación en múltiples reformas legislativas en materia antiterrorista, dirigidas a afirmar el cumplimiento íntegro de unas penas especialmente largas, en las condiciones penitenciarias más duras (dispersión, primer grado) y dificultando a los condenados por delito de terrorismo el acceso al tercer grado, a los beneficios penitenciarios, a la libertad condicional, etc.

Desde la perspectiva de un Estado social y democrático de Derecho, no es de recibo fundamentar la justicia y la pena exclusivamente en consideraciones retributivas. Estas, que presuponen necesariamente la culpabilidad, cuanto menos han de combinarse dialécticamente con las exigencias de prevención general y especial y con el respeto de los principios de legalidad, necesidad y humanidad (De la Cuesta, 2009: 209).

De otra parte, y sin perjuicio de la valoración crítica que pueda suscitar desde otras ópticas (como la ético-victimológica, la política, social o histórica), la aplicación razonable de las posibilidades ofrecidas por la legislación en vigor para la suspensión de la pena, suavización del régimen de cumplimiento, liberación condicional (incluso ejercicio del derecho de gracia)..., no merecería calificarse sin más de favorecimiento de la impunidad, pues es a través de esa normativa, y no de otras instancias, como se concretan en una sociedad democrática los parámetros de justicia compartidos.

También aquí son de tener muy presentes las posibilidades que ofrecen nuevas modalidades de justicia, como la llamada justicia restaurativa (De la Cuesta *et al.*, 2014). A partir del rechazo formal de la injusticia y del daño producidos, la justicia restaurativa se esfuerza en proponer alternativas a las penas tradicionales (o a sus formas de ejecución), buscando una reparación individual y social efectivas por medio del acercamiento entre victimario y víctima. La valoración positiva de numerosas experiencias –socialmente y por parte de las víctimas afectadas– avala el interés de este tipo de iniciativas, que encuentran un creciente respaldo por argumentos jurídicos, sociales, económicos, éticos, etc. (Giménez Salinas, Rodríguez, 2017: p. 73), y sobre las que se despliegan progresivamente estándares internacionales dirigidos a asegurar unas buenas prácticas (Varona, Soletto, 2014). Siendo presupuesto de cualquiera de sus mecanismos la libre voluntad de los partícipes y reclamando para su aplicación, como de hecho lo hace, el previo reconocimiento formal y expreso (por el victimario) de la injusticia del daño y

sufrimientos generados, la justicia restaurativa aparece como un instrumento potencialmente muy apropiado desde el prisma de la realización de la justicia en una situación como la presente, en la que la participación comunitaria a la hora de la respuesta penal puede, además, jugar un papel importante en lo que concierne a la dimensión política y social del daño generado por el terrorismo.

Excurso: Para prevenir y atenuar el riesgo de victimización secundaria⁴, es a mi juicio en el marco del derecho a la justicia como deberían encauzarse las iniciativas que se susciten en relación con los presos y perseguidos por la justicia.

Conocida es la dureza de la normativa antiterrorista, una legislación caracterizada por la intensificación (no pocas veces excesiva) de la llamada “victimización terciaria”⁵, pero en la que el “abandono voluntario de la vinculación criminal” –unido, bien a la presentación o confesión, bien a la evitación o disminución del peligro, la eliminación del delito o peligro o la colaboración activa con las autoridades– constituyó durante largo tiempo la puerta de acceso a la atenuación y hasta a la remisión de las penas. Abandonada legalmente la posibilidad de remisión, las condiciones para la atenuación fueron paulatinamente endureciéndose, si bien subsisten en el art. 579 bis 3 y 4 CP. De otra parte, son conocidos los escasos resquicios dejados a la reinserción por las diversas reformas intervenidas a partir de 2003, centrada en garantizar el cumplimiento íntegro y efectivo de las penas y que introdujo la referencia a la petición expresa de perdón a las víctimas. Pasando por alto otras cuestiones que pueden suscitarse, de orden más técnico (hasta de la ley aplicable en el tiempo), y sin merma alguna de la singular relevancia que la petición expresa y sincera de perdón alcanza desde diversos prismas (muy en particular, el victimológico), conviene, no obstante, indicar que una lectura apropiada del Código penal (sustancialmente coincidente en este punto con la ley penitenciaria) no obliga a entender que, de cara a obtener la libertad condicional, se requiera indefectiblemente esa petición expresa de perdón por parte del victimario a sus(s) víctima(s). El anterior art. 90 del Código penal declaró de manera directa, y en interpretación auténtica, que “se entenderá que hay pronóstico de reinserción social cuando el penado muestre signos inequívocos de haber abandonado los fines y los medios de la actividad terrorista y además haya colaborado activamente con las autoridades, bien para impedir la producción de otros delitos por parte de la banda armada, organización o grupo terrorista, bien para atenuar los efectos de su delito, bien para la identificación, captura y procesamiento de responsables de delitos terroristas, para obtener pruebas o para impedir la actuación o el desarrollo de las organizaciones o asociaciones a las que haya pertenecido o con las que haya colaborado”; establecido lo anterior, la “declaración expresa de repudio de sus actividades delictivas y de abandono de la violencia y una petición expresa de perdón a las víctimas de su delito” constituía uno de los medios a través de los cuales podía acreditarse (la ley decía “podrá” y no “deberá”) lo indicado; esto, al mismo nivel que los posibles “informes técnicos que acre-



La participación comunitaria a la hora de la respuesta penal puede, además, jugar un papel importante en lo que concierne a la dimensión política y social del daño generado por el terrorismo

diten que el preso está realmente desvinculado de la organización terrorista y del entorno y actividades de asociaciones y colectivos ilegales que la rodean y su colaboración con las autoridades”. Ciertamente, la reforma de 2015 (art. 90.8) elimina la alusión explícita al “pronóstico de reinserción social”, pero mantiene prácticamente inalterado todo el resto del precepto (y sigue diciendo “podrá” y no “deberá”), por lo que debe continuar apoyándose a la interpretación mantenida.

En todo caso, el cese de la violencia por ETA, en particular si, una vez entregadas ya las armas, se acompaña finalmente por la exigible desaparición de la organización, abre un nuevo escenario que no deberían desconocer ni un derecho atento a la realidad social del tiempo en que ha de aplicarse (art. 3.1 CC), ni un sistema penitenciario orientado constitucionalmente a la reeducación y reinserción social (art. 25.2 CE). Mucho menos si el aprovechamiento de las escasas posibilidades legales (que convendría reconsiderar a la luz de las nuevas circunstancias) se enmarca en iniciativas similares a la de Nanclares (Pascual *et al.*, 2013), que tan alta valoración ha recibido desde la perspectiva de la justicia restaurativa. Resultan en esta línea del mayor interés los trabajos del Gobierno Vasco, a partir del proyecto *Hitzeman, la “vía legal”*, dirigidos al establecimiento de las “bases para una norma que regule las políticas de convivencia del Gobierno Vasco en materia de reinserción” (Fernández, 2017: 43 ss).

Víctimas de vulneraciones de derechos humanos generadas en el contexto de violencia de motivación política

Si el desarrollo y despliegue legislativo y de medidas individualizadas en materia de víctimas del terrorismo (sin perjuicio de sus posibilidades de mejora) puede considerarse ya importante, la situación es muy otra en relación con las demás víctimas de injustas e ilegítimas vulneraciones de derechos humanos generadas en el contexto de violencia de motivación política: para ellas –tras evaluar la experiencia del Decreto Vasco 107/2012, referido al período 1960-1978⁶–, se promulgó la Ley 12/2016, de 28 de julio, de reconocimiento y reparación de víctimas de vulneraciones de derechos humanos en el contexto de la violencia de motivación política en la Comunidad autónoma del País Vasco entre 1978 y 1999 (BOPV de 10 de agosto de 2016); su vigencia se encuentra, con todo, suspendida por efecto del recurso presentado por el Gobierno del Estado ante el Tribunal Constitucional.

Múltiples son las razones que abogan por aprovechar la experiencia alcanzada en el área de las víctimas del terrorismo para extender a aquel colectivo un conjunto adecuado de acciones, tanto desde la perspectiva del reconocimiento de sus derechos a la verdad (incluida la memoria), a la justicia y a la

reparación, como desde el prisma de las garantías de no repetición. De otra parte, también la justicia restaurativa cuenta con modelos para el abordaje de las victimizaciones en materia de tortura y tratos degradantes con interesantes experiencias, entre las que destacan las realizadas con victimarios vicarios u otros procesos parcialmente restaurativos sin presencia del infractor, todo ello en pleno respeto de los estándares internacionales y con el apoyo de profesionales muy preparados.

En todo caso, estamos ante fenómenos criminológicamente bien distintos, que asimismo se separan claramente en el plano victimológico, lo que aconseja no mezclar el tratamiento. Conviene no olvidar, además, que el fenómeno del abuso de poder excede con mucho de lo que no pocos califican como “el contexto” (que sin duda alguna lo ha favorecido y agravado) y está presente hasta en las democracias más desarrolladas; de aquí que no sea sensato pensar que se evaporará con la desaparición de ETA. De otra parte, la victimización violenta generada a partir de las instancias (para)oficiales en los contextos de motivación política –que, junto con la gravedad de la acción, acarrea una gran desconfianza institucional y una percepción acentuada de injusticia, derivada del hecho de que sean las propias instituciones, que nos deberían amparar, las que han violado nuestros derechos más fundamentales– suele presentar un rasgo esencial, propio de las violaciones de derechos humanos y consistentes en abuso de poder: el altísimo riesgo de ocultación e impunidad. Esto tiene importantes y negativas repercusiones a la hora de la detección y afirmación de lo sucedido o del reconocimiento de la condición de víctima, presupuesto para cualquier intervención pública dirigida a su asistencia y reparación. La experiencia pone de manifiesto que no es razonable, en efecto, esperar del funcionamiento ordinario de los estamentos oficiales una fijación eficaz de la “verdad” en el ámbito de la violencia (para)oficial: la creación de instancias asesoras o decisorias, integradas por personas con visibilidad pública reconocida y configuradas como órganos independientes, aparece por ello como un recurso complementario, potencialmente efectivo y de refuerzo de las decisiones a adoptar. Estas decisiones no necesariamente han de ser de naturaleza penal: no se trata de determinar la existencia y responsabilidad por un eventual delito, sino exclusivamente de reconocer (y, en su caso, declarar) la presencia de una victimización injusta que demanda reparación; un enfoque de la mayor importancia a la vista del grave déficit que, en la atención a las víctimas, se deriva de la generalizada reconducción del reconocimiento de cualquier victimización a la declaración procesal penal de la prueba de realización del hecho victimal por parte de un victimario eventualmente declarado culpable. Las insuficiencias de este planteamiento llevaron ya hace tiempo a la apertura de otras vías oficiales de declaración y reconocimiento de las victimizaciones terroristas por parte de la normativa específica en esta materia: un ejemplo a seguir desde el prisma victimológico, muy particularmente en aquellos ámbitos, como el que nos ocupa, caracterizados por un altísimo índice de impunidad.



La victimización violenta generada a partir de las instancias (para)oficiales acarrea una gran desconfianza institucional y una percepción acentuada de injusticia

Todas las víctimas merecen una “reparación integral”

Asumido que todas las víctimas merecen una “reparación integral”, el repaso de las políticas existentes pone de manifiesto una relevante carencia de actuación en cuanto a las violaciones más graves de derechos humanos (De la Cuesta *et al.*, 2012: 304 ss), de aquí la urgencia de la intervención, sin que pueda oponerse a ello el hecho de la presencia de “victimarios” entre estas víctimas, que no es exclusivo de este ámbito (también entre las víctimas de ETA ha habido victimarios); además, la pena de inhabilitación absoluta pone importantes límites en relación con estos delincuentes y no solo para la recepción de honores...

Por lo que respecta a la memoria, debiéndose construir de forma profesional, sistemática, rigurosa y honesta, desde la mirada de las víctimas, su objetivo final ha de ser, como ya se ha dicho, asegurar los principios y bases de la convivencia, deslegitimando la utilización de la violencia como instrumento de la lucha política. Desde este prisma, las víctimas del terrorismo presentan, sin duda, un carácter muy especial; pero también las víctimas de la tortura y de violaciones de derechos humanos incorporan perfiles decisivos, al reflejar la ilegitimidad de la violación de los derechos humanos incluso en el marco de un fenómeno tan extremo como es la lucha contra el terrorismo, algo que un Estado de derecho ha de manifestar con rotundidad. Una política de memoria compartida, incluyente y construida con el mayor de los consensos para el reforzamiento del sistema y la legitimación democrática frente a los que lo agreden desde fuera y frente a los que desde dentro no lo respetan, habría de abordar ambos tipos de victimización; cada una con su tratamiento propio y evitando, habida cuenta de la cercanía en el tiempo de la victimización sufrida, del peligro de retroalimentación del discurso de las “dos violencias” y, desde el prisma del abuso de poder, del hecho de que éste excede con mucho al “contexto”: en realidad, y sin perjuicio de cuantas iniciativas privadas, individuales o colectivas, se susciten, respetuosas de la legalidad en vigor, las instituciones no deberían promover, organizar o apoyar actos (conjuntos) de memoria y/o reconocimiento, que, por sus características o debido al rechazo por las víctimas o sus representantes, no resulten plenamente conformes con los principios restaurativos.

La solidaridad con las víctimas no llega a ser plena si no se ve acompañada del esfuerzo por la implantación de mecanismos y políticas apropiados de prevención y evitación de lo sucedido

Garantías de no repetición

La solidaridad con las víctimas no llega a ser plena si no se ve acompañada del esfuerzo por la implantación de mecanismos y políticas apropiados de prevención y evitación de lo sucedido. En el caso de las agresiones terroristas esto pasa necesariamente por su terminación, bien por voluntad propia de la organización o a partir de la prevención y respuesta eficaz, institucional y social a las agresiones violentas.

Lo mismo ha de buscarse respecto de las demás violaciones de los derechos humanos y fundamentales, a través de las correspondientes reformas

legislativas, plenamente respetuosas de las libertades civiles y políticas, que aseguren la mejor tipificación y sanción de todas las agresiones y, muy en particular, de la tortura, así como el establecimiento de mecanismos eficaces de investigación y persecución, y de aseguramiento del respeto de los principios y garantías en el plano de la ejecución y en el ámbito penitenciario, donde el postulado de humanidad y sus correspondientes corolarios son algo a tener especialmente en cuenta.

Las características propias del fenómeno del abuso de poder y la lucha contra la impunidad aconsejan, de todos modos, la adopción de medidas específicas de intervención. En este orden de cosas, desde nuestra propia tradición y sobre todo de cara al futuro, entiendo que sería muy apropiado el planteamiento de una *Ley vasca de prevención de la tortura y malos tratos y de reparación integral de las víctimas del abuso de poder* (De la Cuesta, 2014: 371 ss). A través de esta Ley podría manifestarse el compromiso público de este país a favor de los derechos humanos y contra el abuso de poder, estableciendo los principios y pautas de intervención de las instituciones públicas, así como la estructura institucional para la prevención y para el completo tratamiento de esta abominable victimización, con el correspondiente reconocimiento de los derechos de las víctimas (muy en particular, su reparación integral) y el establecimiento de sistemas de fijación de la verdad que no dependan del posible castigo de los culpables, dado el amplio espacio de impunidad frecuentemente detectado en el ámbito de las conductas de abuso de poder.

En un texto de esta suerte, cuyo sentido y misión sería mirar hacia adelante a partir del reconocimiento de la experiencia vivida, podría encontrar igualmente adecuado encaje un conjunto de normas dirigidas a completar la respuesta a las víctimas de las violaciones del pasado, garantizando su reconocimiento y reparación en el marco de un amplio acuerdo parlamentario a favor de los derechos humanos y contra el riesgo de abuso de poder, expresado no (o no sólo) de manera simbólica o meramente pedagógica, sino (también) mediante la articulación de mecanismos preventivos y reparadores efectivos, y dotando a esta acción de una visibilidad y alcance destacados, algo muy relevante para el logro del necesario reconocimiento público de las victimizaciones sufridas.

Consolidación de una cultura de paz

En una sociedad compleja y plural, es difícilmente imaginable una convivencia sin conflictos y, por ende, exenta de episodios violentos. Por ello, en la medida en que los conflictos son un elemento normal de la vida comunitaria, la convivencia pacífica se da cuando, junto a la renuncia colectiva a la violencia ilegítima como vía de resolución de conflictos, se garantiza de manera normalizada el respeto de los derechos fundamentales de los ciudadanos y



se despliegan esfuerzos apropiados y eficaces de contención y limitación al máximo de los casos de violación de los mismos, que, por exigencias de justicia, no deberían quedar sin respuesta.

La reconstrucción del tejido social afectado por la violencia obliga necesariamente a un importante esfuerzo de extensión y de reforzamiento de la cultura democrática, y muy en particular a la promoción de la cultura de los derechos humanos

Siendo la justicia y la libertad presupuestos de toda convivencia verdaderamente pacífica, la reconstrucción del tejido social afectado por la violencia obliga necesariamente a un importante esfuerzo de extensión y de reforzamiento de la cultura democrática, y muy en particular a la promoción de la cultura de los derechos humanos y de la dignidad humana como sustratos éticos de las relaciones sociales y basamento de la convivencia pacífica. Es esta una tarea que requiere de la acción unitaria de todos los agentes políticos y de las instituciones públicas y sociales, y en la que resulta asimismo esencial fomentar la participación activa de las víctimas, tanto para aliviar su sufrimiento, como para evitar su exclusión.

La indispensabilidad, para el aseguramiento de una convivencia pacífica, del despliegue de acciones efectivas que trabajen por la deslegitimación de la violencia y la promoción y consolidación de una cultura de paz –esa necesaria “gran transición de la fuerza a la palabra... que progresivamente transformará la mano alzada, la mano armada, en mano tendida” (Mayor, 2013: 36)–, es algo ampliamente reconocido desde la Declaración y Programa de Acción sobre una cultura de Paz, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 6 de octubre de 1999. En la misma línea, el artículo 9 de la Ley Vasca 4/2008, de Reconocimiento y Reparación a las Víctimas del Terrorismo, declara como derechos de la ciudadanía vasca la “paz, libertad y convivencia” y destaca como instrumentos privilegiados para su consecución, entre otros:

- el compromiso con los valores democráticos, los derechos humanos, la paz y la libertad, en general y, muy en particular, por parte de los medios de comunicación,
- las medidas activas de deslegitimación ética, social y política del terrorismo y de toda clase de violencia; y, sobre todo,
- la educación para la paz y en derechos humanos; algo a llevar a cabo en la línea de lo reclamado por las instituciones internacionales: esto es, intensificando
- las campañas generales de sensibilización de la ciudadanía,
- los programas específicos para alumnos de los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria y universidad) y
- las acciones dirigidas a policías, funcionarios de centros de detención, jueces, abogados y demás operadores jurídicos.

Conclusiones

1. En toda sociedad, el aseguramiento de una convivencia pacífica pasa por una apuesta permanente por la consolidación de la cultura de paz, en la que la extensión y refuerzo del sistema democrático, y muy en particular

El aseguramiento de una convivencia pacífica pasa por una apuesta permanente por la consolidación de la cultura de paz

la promoción y garantía de la dignidad y los derechos humanos, se presentan como sustratos éticos de las relaciones sociales y basamento de la vida común.

2. En sociedades como la vasca, sometida durante décadas a la violencia terrorista, el aseguramiento de lo anterior obliga a prestar una atención central a las necesidades de las víctimas. Estas en modo alguno desaparecen o quedan satisfechas por el cese de la actividad terrorista y continúan reclamando toda la atención institucional tanto en el plano del cuidado y reparación integral, como en lo relativo al esclarecimiento de la verdad y la lucha contra el olvido y contra la impunidad; aún más, su inquietud puede en no pocos casos agravarse a la vista de la experiencia de ciertos procesos de transición –con cierre de procesos, excarcelaciones masivas y poco o nada aceptables medidas de gracia–, así como por las controversias en torno a la política de memoria y las presiones dirigidas a “pasar página” con celeridad.
3. Muchas e importantes son las aportaciones que, a la vista de lo anterior, pueden derivar de la adopción de una perspectiva victimológica y de justicia restaurativa. Frente a la óptica dominante, fundamentalmente retributiva, y sin dejar de reclamar un rechazo formal y contundente de la injusticia y del daño producidos, el planteamiento restaurativo se caracteriza por la colocación en primer plano de las víctimas y la apertura de vías de acercamiento con lo(s) victimario(s) dispuestos a ello con objeto de facilitar el esclarecimiento de la verdad y alcanzar una reparación individual y social más efectivas, fomentándose, en el plano de la justicia, el desarrollo de respuestas (y formas de ejecución) alternativas a las penas tradicionales. También en cuanto a la memoria, la perspectiva restaurativa se presenta con un especial interés, al priorizar actividades centradas en la narrativa de experiencias victimales e inspiradas en los postulados de participación, inclusión, empoderamiento y prevención, integrando en lo posible la mirada reparadora de aquellos victimarios que hayan asumido su propia responsabilidad, y con la implicación comprometida de la sociedad más cercana.
4. La situación de las víctimas de vulneraciones de derechos humanos generadas desde el poder público (o con su aquiescencia o tolerancia) merece igualmente una especial atención en el nuevo contexto, con objeto de garantizar el reconocimiento de sus derechos a la verdad, memoria, justicia y reparación integral. Ahora bien, sin perjuicio de aprovechar la experiencia alcanzada en el área de las víctimas del terrorismo, las distancias criminológicas y victimológicas de ambos fenómenos y el riesgo de retroalimentación del discurso de las dos violencias aconsejan evitar toda confusión en su tratamiento normativo e institucional. En este sentido, han de valorarse positivamente el Decreto 107/2012 (Gobierno Vasco) y, muy en especial, la Ley 12/2016 (Parlamento Vasco), con su apertura de vías específicas de reconocimiento de la victimización y de-



El planteamiento restaurativo se caracteriza por la colocación en primer plano de las víctimas y la apertura de vías de acercamiento con lo(s) victimario(s)

claración de la condición de víctima en un ámbito, el del abuso de poder, en el que, como la Criminología enseña, son muchos (y muy difíciles de superar) los obstáculos que se alzan para el esclarecimiento y sanción de los hechos criminales por parte de una jurisdicción como la penal, en la que la presunción de inocencia, como no puede ser de otro modo, ostenta un rango fundamental.

5. Es más, y puesto que el establecimiento de mecanismos eficaces de no repetición ha de constituir una preocupación fundamental en toda sociedad democrática, parece igualmente oportuno aprovechar la experiencia para elaborar una Ley de prevención de la tortura y malos tratos que manifieste el compromiso de la sociedad vasca en la lucha contra estas lacras y que, cerrando el tratamiento de lo sucedido en el pasado, asegure hacia el futuro líneas eficaces de prevención, reconocimiento y reparación públicos de este tipo de victimizaciones.

José Luis de la Cuesta Arzamendi
 Presidente honorario
 Asociación Internacional de Derecho Penal (AIDP-IAPL)
 Director del Instituto Vasco de Criminología
 Universidad del País Vasco (UPV-EHU)
 joseluis.delacuesta@ehu.eus

Bibliografía

- Beristain** (2011). “La religión genera violencia. Más genera paz y justicia victimal”. En: Muñoz Conde *et al.* (eds.). *Un derecho penal comprometido. Libro Homenaje al Profesor Dr. Gerardo Landrove Díaz*, Valencia, 141 ss.
- De la Cuesta Arzamendi** (2003). “Reflexiones sobre el protagonismo social de las víctimas del terrorismo”. *Bake Hitzak*, 49, 46 ss.
- De la Cuesta Arzamendi** (2009). “El principio de humanidad en Derecho Penal”. *Eguzkilore. Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, 23, 209 ss.
- De la Cuesta Arzamendi** (2014). “¿Una ley vasca de prevención de la tortura?”. En Landa (dir.). *Justizia trantsizionala: proposamenak Euskal Herriarentzat / Justice transitionnelle: propositions pour le Pays Basque / Justicia transicional: propuestas para el caso vasco / Transitional Justice: Proposals for the Basque Case*, Institut Universitaire Varenne, 371 ss.
- De la Cuesta Arzamendi et al.** (2012). *Impulso de la paz y de la memoria de las víctimas del terrorismo. Evaluación de las políticas de impulso de la paz y fortalecimiento de la memoria de las víctimas del terrorismo*, Saarbrücken.
- De la Cuesta Arzamendi et al.** (2014). *Terrorismo e Impunidad. Significado y respuestas desde la justicia victimal*. Paracuellos del Jarama.

De la Cuesta Arzamendi / Varona Martínez (2015). “El derecho a la memoria de las víctimas del terrorismo”. *Testimonio de silencio*, 47, julio, 7 ss.

De la Cuesta Arzamendi (dir.) **Varona Martínez** (autora) *et al.* (2014). *Víctimas del terrorismo residentes en la CAPV. Desazón y esperanza en víctimas indirectas de asesinatos, Año 2013*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

De la Cuesta Arzamendi (dir.), **Varona Martínez** (autora) *et al.* (2015). *El derecho a la memoria de las víctimas del terrorismo*, Vitoria Gasteiz.

Düinkel (1990). “La conciliación delincuente-víctima y la reparación de daños: desarrollos recientes del Derecho penal y la práctica del Derecho penal en el Derecho comparado”. En: Beristain/De la Cuesta (eds.), *Victimología*, San Sebastián, 113 ss.

Elzo (2014). *Tras la losa de ETA. Por una sociedad vasca, justa y reconciliada*, Boadilla del Monte.

Fonseca et al. (2014). *Informe sobre la situación procesal de los atentados perpetrados por organizaciones terroristas con resultado de muerte entre 1960 y 2014. Caso vasco*, Vitoria-Gasteiz.

Fernández (2017). “Reinserción y justicia restaurativa en las políticas de convivencia del Gobierno Vasco”. En: De la Cuesta/Subijana (dirs.). *Justicia restaurativa y terapéutica. Hacia innovadores modelos de justicia*, Valencia, 37 ss.

Giménez Salinas; Rodríguez (2017). “El concepto Restaurativo como principio en la resolución de conflictos”. En: De la Cuesta/Subijana (dirs.). *Justicia restaurativa y terapéutica. Hacia innovadores modelos de justicia*, Valencia, 61 ss.

Martín Beristain (coord.) (2017). *Saliendo del olvido. Informe de la Comisión de Valoración sobre víctimas de violaciones de derechos humanos y otros sufrimientos injustos producidos en un contexto de violencia de motivación política en la Comunidad Autónoma del País Vasco (1960-1978)*, Vitoria-Gasteiz.

Mate (2008). “Reflexiones sobre la justicia de las víctimas”. *Estudios de Filosofía, Instituto de Filosofía. Universidad de Antioquia*, octubre, 249 ss.

Mate (2017). “Veinte años después, el mito de la pluralidad de relatos”. *El Periódico*, 9/07/2017 <http://www.elperiodico.com/es/opinion/20170709/veinte-anos-despues-asesinato-miguel-angel-blanco-eta-pluralidad-articulo-reyes-mate-6154672>

Mayor Zaragoza (2013). “Cultura de paz: la gran transición de la fuerza a la palabra”. *Ferrol Análisis. Revista de pensamiento y cultura*, 28, 2013, 36 ss.

Pascual Rodríguez et al. (2013). *Los ojos del otro. Encuentros restaurativos entre víctimas y ex miembros de ETA*, 2ª ed., Madrid.

Subijana Zunzunegui (2012). “El paradigma de humanidad en la Justicia Restaurativa”, *Eguzkilore. Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología*, 26, 2012, 143 ss.



Varona (2013). "The meaning of impunity: what do victims, offenders and society think of restorative encounters in the context of ETA terrorism in Spain?". *Restorative Justice: An International Journal*, 1, 215 ss.

Varona Martínez; Soletó Muñoz (2014), "Restorative Justice in Terrorist Victimisations: Comparative Implications". *Oñati socio-legal series*, vol. 4, 3 ss.

- 1 Lo que resulta especialmente preocupante a la vista del problema que puede suscitar la reparación, a medio y largo plazo, de un impacto victimal (en víctimas directas e indirectas) que va a perdurar largo tiempo. Las necesidades e intereses de las víctimas irán, naturalmente, cambiando y lo que se espera de las instituciones es la suficiente sensibilidad y compromiso para permitir que los servicios públicos y agentes sociales competentes sigan dando respuesta a las víctimas dentro de una óptica de atención dinámica y no meramente protocolaria o burocrática.
- 2 Documento de bases para un modelo de fin de ETA sin impunidad y el Decálogo, no a la impunidad, http://www.fundacionvt.org/index.php?option=com_content&task=view&id=728
- 3 Que en diciembre de 2011, a través del Observatorio contra la impunidad, cifraban en un 40% de los 782 asesinatos cometidos por ETA desde la amnistía de 1977, los que habían "quedado impunes" o sin "sentencia judicial". *El Mundo*, 27/12/2011 <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/12/27/espana/1324985834.html>
- 4 Efecto de la relación de la víctima con el sistema jurídico-penal o servicios sociales defec-tuosos (policía, médicos forenses, jueces, medios de comunicación), algo especialmente detectado en las víctimas de agresiones sexuales y de terrorismo.
- 5 Entiende la Victimología por "victimización terciaria", el conjunto de costes de la respuesta penal sobre quien la soporta personalmente o sobre terceros o las consecuencias del estigma social generado.
- 6 Para el informe oficial sobre la actuación de la Comisión, Martín, 2017.

El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla

Mònica Albertí
Montserrat Pedrol

Recepción: 05-10-2017 / Aceptación: 26-10-2017

Resumen

El objetivo del artículo es dar a conocer el enfoque restaurativo y poner de relieve cómo da respuesta a las necesidades relacionales y de convivencia de la comunidad escolar de hoy. Por ello se ofrece una concreción teórica y práctica, tanto a nivel proactivo, para construir comunidad, como a nivel reactivo, para dar respuesta a situaciones de conflicto. Se identifican las necesidades en cuanto a la convivencia y se expone como las aportaciones del enfoque están relacionadas con la superación del castigo para la gestión del conflicto y la necesaria alfabetización emocional y comunicacional que esto conlleva para la gestión de las relaciones, por tanto, con el salto de paradigma y la humanización. Finalmente, definimos brevemente sus prácticas y exponemos ejemplos para su implementación.

Palabras clave

Conflicto, Escuela, Enfoque restaurativo, Innovación

L'enfocament restauratiu en l'àmbit educatiu. Quan innovar l'escola és humanitzar-la

L'objectiu de l'article és donar a conèixer l'enfocament restauratiu i posar de relleu com dona resposta a les necessitats relacionals i de convivència de la comunitat escolar d'avui. Per això s'hi ofereix una concreció teòrica i pràctica, tant a nivell proactiu, per construir comunitat, com a nivell reactiu, per donar resposta a situacions de conflicte. S'identifiquen les necessitats pel que fa a la convivència i s'exposa com les aportacions de l'enfocament estan relacionades amb la superació del càstig per a la gestió del conflicte i la necessària alfabetització emocional i comunicacional que això comporta per a la gestió de les relacions, per tant, amb el salt de paradigma i la humanització. Finalment, definim breument les seves pràctiques i n'exposem exemples per a la seva implementació.

Paraules clau

Conflicte, Escola, Enfocament restauratiu, Innovació

The Restorative Approach in the Educational Sphere. When innovation in schooling humanizes schooling

The objective of the article is to describe the restorative approach and highlight how it responds to the relational and coexistential needs of the school community today. To this end it puts forward a theoretical and practical concretion, both at the proactive level of building a community and at the reactive level of responding to situations of conflict. The conditions required for coexistence are identified, together with the benefits of the approach, in relation to moving on from punishment to arrive at effective management of conflict and the necessary emotional and communicational literacy that this entails for the management of relations, with the associated change of paradigm and humanization. Finally, we briefly outline the restorative approach in practice and present examples for its implementation.

Keywords

Conflict, School, Restorative approach, Innovation

Cómo citar este artículo:

Albertí i Cortés, M.; Pedrol Llorinós, M.

El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 67, 47-72



▲ *Hemos aprendido a volar como los pájaros,
a nadar como los peces,
pero no hemos aprendido a vivir como humanos.*

Martin Luther King

Introducción

Actualmente, las voces de expertos, asociaciones, instituciones, etc., que proclaman la necesidad de cambio en el ámbito escolar son muchas. Todas ponen en evidencia la obsolescencia del modelo de enseñanza transmisor y unilateral (Robinson 2015 y 2015a, UNESCO, 2015, entre otros). En la escuela, hoy, es difícil dar respuesta a las necesidades formativas de niños y jóvenes desde modelos pedagógicos y relacionales postindustriales (Albertí, 2016).

Específicamente, el último informe de la UNESCO, *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015), que actualiza el conocido Informe Delors (Delors *et al.*, 1996), propone y recupera el enfoque humanista de la educación que va más allá del papel utilitario en el desarrollo económico que se le otorga dentro del sistema capitalista y que es lo que centra la mayoría de políticas educativas de hoy en día. Por eso la cita inicial, no hemos aprendido, todavía, como ya decía Martin Luther King, a vivir como humanos.

En general, el informe (UNESCO, 2015) remarca la urgencia de potenciar la dimensión ética del aprendizaje y la necesidad de establecer relaciones significativas, justamente todo lo que no pueden ofrecer las nuevas tecnologías. La revolución tecnológica podría cuestionar la necesidad del maestro, pero, por el contrario, actualmente, resulta evidente que la figura del educador es esencial para el aprendizaje social y el desarrollo de la dimensión ética de las competencias. Es evidente, pues, que la formación de los profesionales sobre estas competencias es algo prioritario, ya que tal y como dice Tawil (2015) los educadores deben aprender aquellas competencias que luego deberán poder desarrollar en los educandos.

La dimensión ética, humanista y relacional fundamenta también el paradigma restaurativo

La dimensión ética, humanista y relacional fundamenta también el paradigma restaurativo. El Enfoque Restaurativo (en adelante, ER) se nos presenta en consonancia con las propuestas del informe de la UNESCO (2015) comentadas. Nos parece adecuado, pues, concretar las características de este enfoque y vincularlas a las necesidades de la escuela de hoy en cuanto a la gestión de la convivencia.

Los resultados obtenidos por el ER aplicados en centros docentes de otros países avalan esta idea. Según diferentes evaluaciones, el ER disminuye el ratio de expulsiones, crea un clima más calmado y tranquilo, favorece la

gestión positiva de relaciones y conflictos cotidianos y de conflictos más graves, como la resolución de casos de bullying (Barnet, 2008; Buckley y Maxwell, 2007; Lloyd, Mulhern y Gardner, 2008; Sherman y Strang, 2007, entre otros).

El ER en el ámbito escolar es incipiente en Cataluña y España. De hecho, actualmente, sólo nos consta una experiencia en las Islas Baleares (Instituto para la Convivencia y Éxito Educativo, 2013). Si bien es cierto que en los últimos años se empiezan a realizar aproximaciones y formaciones promovidas por diferentes centros, como por ejemplo el Instituto de Ciencias de la Educación de la UB, y artículos e investigaciones (Rul-lan, 2011; Albertí y Boqué, 2015).

En la ola de innovación educativa que vive nuestro país y a raíz de la necesidad que tienen las escuelas y los institutos de concretar un proyecto de convivencia (Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo) o la promoción de programas en contra del bullying, Resolución ENS/881/2017, de 10 de abril, resulta interesante plantearse la idoneidad de desplegar el ER de forma más mayoritaria.

¿Dónde estamos? Necesidades en relación con la convivencia en el ámbito educativo

Los objetivos prioritarios del sistema educativo catalán son el éxito escolar y la excelencia educativa, mediante el desarrollo máximo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos como principio fundamentador de la equidad y garantía, a la vez, de la cohesión social (tal y como se explica en los documentos para la organización y la gestión de los centros y donde se determinan los objetivos prioritarios del sistema educativo y del proyecto educativo de centro del 22 de junio de 2017).

La Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (artículo 91) establece que todos los centros vinculados al Servicio de Educación de Cataluña deben disponer de un proyecto educativo y recoger los principios rectores del sistema educativo que establecen en el artículo 2 de la citada Ley. Además, los centros de titularidad pública deben incluir los principios específicos que se establecen en el artículo 93 de la Ley 12/2009. El proyecto educativo, que es la máxima expresión de la autonomía de los centros, recoge la identidad del centro, explicita los objetivos, orienta y da sentido con el fin de que los alumnos alcancen las competencias básicas y el máximo aprovechamiento educativo, de acuerdo con el marco proporcionado por el Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos, que sitúa la toma de decisiones en el ámbito del centro para fortalecer la institución escolar y el liderazgo educativo.



Teniendo en cuenta estos objetivos, los centros educativos, siguiendo el principio de la escuela inclusiva que garantiza la equidad y de acuerdo con sus características, deben concretar actuaciones concretas que se recogieron en el documento “Ofensiva de país a favor de l’èxit escolar” presentado por la Conselleria d’Ensenyament el 28 de junio de 2012. En este documento el Departament d’Ensenyament, de acuerdo con los principios y objetivos establecidos en la Ley de Educación de Cataluña (Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación), asume la planificación, implementación y evaluación de diferentes estrategias orientadas a la mejora de los resultados académicos y a reducir el fracaso escolar.

Según este documento, la convivencia tiene un papel fundamental, concretamente:

- Los centros tienen autonomía para la elaboración y difusión de orientaciones y recursos con la participación de toda la comunidad educativa con la finalidad de elaborar un proyecto de convivencia que mejore el clima del centro y favorezca la resolución positiva de los conflictos.
- Relacionado con el entorno, el documento hace énfasis en impulsar y dinamizar proyectos de convivencia de ámbito local y protocolos de actuaciones de ámbito comunitario (p. 31).

Por otra parte, el artículo 30.2 de la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, expone que todos los miembros de la comunidad escolar tienen el derecho a convivir en un buen clima escolar y el deber de facilitararlo con su actitud y conducta en todo momento y en todos los ámbitos de la actividad del centro.

En este sentido, la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación, establece que todos los centros deben elaborar un plan de convivencia en el marco de su Proyecto Educativo de Centro.

Además, este año, la Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, por la que se establece la elaboración y la implementación de este proyecto de convivencia, determina que se debe implementar en un plazo máximo de tres años a partir de la fecha de publicación.

El Proyecto de Convivencia debe recoger las medidas de promoción de convivencia, los mecanismos para la resolución pacífica de los conflictos, especialmente la mediación, así como las medidas y actuaciones de intervención educativa aplicadas en caso de incumplimiento de las normas de organización y funcionamiento del centro y de acuerdo con la normativa vigente. El proyecto de convivencia refleja las acciones que los centros educativos desarrollan para capacitar a todo el alumnado y al resto de la comunidad escolar para la convivencia y la gestión positiva de los conflictos.

Todos los centros deben elaborar un plan de convivencia en el marco de su Proyecto Educativo de Centro

Los objetivos del Proyecto de Convivencia (apartado 3 del Anexo de la Resolución) son los siguientes:

- Asegurar y garantizar la participación, la implicación y el compromiso de toda la comunidad escolar.
- Ayudar a cada alumno a relacionarse consigo mismo, con los demás y con el mundo.
- Potenciar la equidad y el respeto a la diversidad de los alumnos en un marco de valores compartidos.
- Fomentar la mediación escolar y la cultura del diálogo como herramienta básica en la gestión del conflicto.
- Fomentar la cultura de la paz y la no-violencia junto con los valores que hacen posible preservar y enriquecer la vida de todas las personas.

Las acciones que se proponen deben abordarse desde tres niveles: valores y actitudes, resolución de conflictos y marco organizativo, y deben ir dirigidas a mejorar la convivencia en tres ámbitos diferentes: aula, centro y entorno.

Vemos, pues, que la apuesta por la mejora de la convivencia es un reto y también una necesidad puesta de manifiesto por el Departament d’Ensenyament. Aspectos como la inclusión, la democratización de las escuelas y la necesidad de implicar a todos los sectores de la comunidad educativa escolar con el fomento de la prevención y dando a los alumnos un mayor protagonismo en la detección y ayuda entre iguales, justifica, por ejemplo, la creación de un programa de innovación educativa #aquiproubullying de prevención, detección e intervención frente al acoso entre iguales que se concreta en la Resolución ENS/881/2017, de 10 de abril.

Todo lo expuesto hasta ahora pone en evidencia que la convivencia en los centros toma significación en nuestro sistema educativo, ahora bien, ya lo sabemos, una cosa son los papeles, la regulación, las normativas y otra cosa es la realidad. Hay que preguntarse cómo se concretan estas nuevas propuestas en los centros y cuáles son las herramientas y los recursos de que disponen las escuelas e institutos para viabilizar los cambios y fundamentar un Proyecto de Convivencia con un nuevo modelo relacional que promociona el diálogo, la responsabilización, la participación y la reparación en lugar del castigo.

Coincidimos con Hopkins (2009), Vaandering (2013), Albertí (2016a), entre otros, cuando afirman que sin una buena formación, sin la alfabetización relacional y emocional necesaria, sin un conocimiento por parte de los docentes o educadores y de toda la comunidad educativa (familias, personal de administración y servicios, alumnos, monitores, etc.) de nuevas estrategias y prácticas y sin el desarrollo de las competencias necesarias –que faciliten abordar de una forma diferente las problemáticas actuales– no se podrá dar respuesta a los objetivos marcados.



Las acciones deben ir dirigidas a mejorar la convivencia en tres ámbitos diferentes: aula, centro y entorno

Es importante estar muy atentos porque tenemos el peligro de llamar diferente a lo que hacíamos siempre y seguir funcionando del mismo modo o con patrones antiguos y obsoletos, pero con un nombre diferente. Tal y como dicen el Síndic de Greuges (2006) y Carrasco *et al.* (2010), a pesar de la implementación de la mediación en el ámbito escolar (recordemos que la mediación se reguló en Cataluña en el Reglamento de Derechos y Deberes de 2006, pero se estaba desarrollando en los centros desde finales de la década de los noventa del siglo pasado), las escuelas en nuestro país, de forma mayoritaria, siguen funcionando desde el modelo punitivo. Aunque existen evidencias de que el castigo no funciona (MEC, 2010; Kohn, 2006).

Estamos de acuerdo con Alzate (2010), Boqué (2003), Torrego (2006) y Ortega (2000) cuando dicen que la clave de la transformación radica en el cambio de mentalidad, el cambio de sistema y el cambio de estructuras. Lo que se plantea, por lo tanto, es un salto paradigmático, pasar del control de los otros (los alumnos) a la gestión de las relaciones. Como dice Vaandering (2013), en el esfuerzo de transformar las escuelas en instituciones basadas en la norma a instituciones basadas en las relaciones a través de la justicia restaurativa (la mediación es una práctica restaurativa), el sistema rígido, jerárquico y autoritario de la escuela que busca actitud de obediencia y conformidad debe ser confrontado.

Fomentar la mediación, y otras prácticas restaurativas, no tiene que ver sólo con implementarlas, tiene que ver con este cambio paradigmático, de hecho sin este cambio no tiene sentido (Hopkins, 2009). Por lo tanto, se deben tener claras las resistencias que nos encontraremos, por un lado, resistencias al cambio en sí mismo y, por otro, resistencias al abandono del castigo (Albertí y Boqué, 2015) y no sólo de los profesionales y las familias, sino también, de las instituciones escolares, de la Administración y de las familias, entre otros.

Ahora bien, Cataluña está en un momento de cambio, a todos los niveles, político, social y, también, educativo. Si a toda la normativa desplegada por el Departament d'Ensenyament le añadimos los movimientos pedagógicos de siempre (Rosa Sensat, Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica) y propuestas más actuales (Escola nova 21, Ara és demà, entre otras) desde las que se propone la revisión –en positivo– y la actualización de nuestro sistema educativo, nos parece que se construye un marco idóneo para el encaje del ER, del salto de paradigma y de la innovación entendida como humanización.

El ER plantea la superación del modelo punitivo para la gestión del conflicto

El ER plantea la superación del modelo punitivo para la gestión del conflicto, pero también la gestión de las relaciones de manera más horizontal, democrática y participativa. Así, un enfoque que nace como reactivo se desarrolla de forma proactiva, en el sentido que busca generar las condiciones adecuadas para crear un clima de aprendizaje positivo o entornos amables, como dice Vilar (2008), donde todos y todas las integrantes de la comuni-

dad educativa pueden desarrollar al máximo sus potencialidades y al mismo tiempo crecer como personas. Así da respuesta a la humanización de la escuela, o de cualquier entorno educativo, o mejor dicho de cualquier entorno; ¿O a caso no todos los entornos son educativos?

Del mismo modo que desarrollamos metodologías, estrategias y sistemas de evaluación innovadores y actualizados, nos parece adecuado plantear la necesidad de garantizar que estas –las metodologías– incorporen elementos clave para cohesionar grupos, para trabajar la resolución y la autogestión de los conflictos y para el desarrollo de la persona, e ir más allá de la mediación y de las medidas educativas correctoras que los centros aplican en el caso de no cumplir con la normativa establecida. La apuesta por la convivencia implica integrarla como una parte del aprendizaje significativo de nuestros alumnos. Las prácticas restaurativas dan herramientas y desarrollan competencias relacionales en todos los integrantes de la comunidad educativa, lo que tiene un impacto en la cohesión social y la gestión positiva y pacífica de las relaciones y los conflictos.

Exponemos a continuación las características del ER entendiendo que puede dar respuesta a esta necesidad de cambio y a lo que se plantea a nivel de convivencia desde la LEC y las normativas vigentes y también para la elaboración del proyecto de convivencia.

La justicia restaurativa: origen, antecedentes y paso del ámbito penal al ámbito escolar

El enfoque restaurativo en el ámbito escolar se transfiere desde el ámbito penal juvenil y los programas de mediación víctimas-ofensores (en adelante, mediación V-O). Mayoritariamente se señalan cuatro acontecimientos clave como origen del movimiento (Hopkins, 2004; Masters, 2004; Zehr, 1990, entre otros). El primero, la mediación V-O, que se realizó en 1974 en Ontario (Canadá), donde se propuso a un juez que dos jóvenes de 18 y 19 años, que habían vandalizado 22 propiedades, se reunieran con las víctimas para hacer las paces y reparar los daños. Los jóvenes visitaron a cada una de las víctimas y, en su mayoría, el caso se resolvió con la reparación de los daños. El segundo, la reforma del sistema judicial juvenil neozelandés con la Ley *Children, Young Persons and Their Families* de 1989. Esta ley reformó el sistema judicial juvenil neozelandés con el abandono del modelo punitivo para dar un lugar prioritario a la justicia restaurativa con la implementación del *Family Group Conferencig* (Guardiola *et al.*, 2011), un tipo de práctica restaurativa que incluye a los protagonistas principales pero también a sus familias, especialmente la del ofensor, y a miembros de la comunidad. El tercero, la transferencia del FGC neozelandés a Australia, por parte de Terry O'Connell¹, sargento de policía de la *New South Wales Police* en Wagga

El enfoque restaurativo en el ámbito escolar se transfiere desde el ámbito penal juvenil y los programas de mediación víctimas-ofensores



Wagga, que en 1990 desarrolló el modelo, posteriormente conocido como “Modelo Wagga Wagga” o “modelo guión”. El cuarto y último evento que detalla Masters (2004) se sitúa en Canadá, donde las *First Nation Communities*, especialmente en Yukon, desarrollan los *Sentencing Circles*. Estos círculos involucran a la comunidad para la toma de decisiones en relación con jóvenes ofensores.

Estos cuatro eventos clave tienen los siguientes elementos en común: dan la oportunidad a todas las partes de contar su historia, de clarificar los hechos, promocionan la comprensión mutua y el desarrollo de la empatía. Dan respuesta a una serie de preguntas que se puede hacer la víctima y que probablemente no tienen respuesta en procesos de justicia ordinarios o retributivos (¿por qué yo?; ¿he hecho algo para merecer esto?; ¿pasará otra vez, se repetirá?). Y, en último lugar, dan la oportunidad para que se reconozca que todos los afectados tienen necesidades que deben ser satisfechas, y devuelven el conflicto a las partes (Christie, 1977), así las prácticas ofrecen la oportunidad a los ofensores de reparar y ganarse su regreso a la comunidad, y quizá también de ser perdonados, no sólo por la comunidad sino también por ellos mismos (Hopkins, 2004; Albertí, 2016a).

A nivel teórico y conceptual la justicia restaurativa se va concretando a partir de muchas influencias, teorías y movimientos sociales, la criminología, la sociología, la psicología, etc. Cabe destacar las aportaciones de Christie (1977), que pone de manifiesto el papel marginal de las víctimas en el proceso judicial ordinario y la necesidad de devolver la gestión del conflicto a los protagonistas del mismo, la teoría de la vergüenza reintegradora (Braithwaite, 1989) o mejor dicho de la gestión de la vergüenza (Braithwaite, Ahmed y Braithwaite, 2006).

Un momento clave en el desarrollo del paradigma es la publicación del libro *Changing Lenses* de Howard Zehr (1990), ya que ofrece una concreción teórica, unos principios, unos valores y unos objetivos concretos para la justicia restaurativa en contraposición a la justicia retributiva. La justicia restaurativa entiende el delito como una forma de conflicto en la medida en que hace nacer un vínculo negativo entre la víctima y el ofensor, por eso se centra en la reparación del daño y las relaciones. Así, las preguntas que se plantean desde un modelo de justicia restaurativo cambian. En lugar de preguntar: ¿qué norma se ha infringido?, ¿quién debe ser culpado?, ¿cómo hay que castigar?, las preguntas se centran en la búsqueda de una respuesta reparadora y responsabilizadora y el propio autor las concreta de la siguiente forma: ¿qué ha pasado?, ¿quién ha/han sido afectado/s?, ¿cuáles son las necesidades de cada uno?, ¿quién es el responsable de arreglar las cosas?, ¿y de qué forma se puede reparar el daño?

El nuevo paradigma es aplicable a cualquier sistema que aún regule la convivencia fundamentándose en el modelo retributivo. Así, ámbitos como el educativo, como veremos a continuación, se convierten en un campo donde

la justicia restaurativa también se desarrolla (Blood y Thorsbone, 2006; Cameron y Thorsbone, 2001; Hopkins, 2004, 2006, 2011, Albertí, 2016a, entre otros).

Paralelamente a la implementación de la mediación en el ámbito penal juvenil en Cataluña y su transferencia al ámbito escolar, en muchos países de influencia anglófona como Nueva Zelanda, Canadá, Australia, Irlanda del Norte, Gales, Escocia, EUA e Inglaterra, se inicia el desarrollo de programas restaurativos tanto en el ámbito penal juvenil como en el ámbito escolar a finales del siglo pasado. Aunque inicialmente el ER busca estrategias para dar respuesta a los conflictos, actualmente, se centra en la gestión de las relaciones, por eso autores como Hopkins (2004, 2009, 2012) también hablan de enfoque relacional-restaurativo.

En general, las políticas de gestión de la conducta en el ámbito escolar se focalizan en la conducta del menor y habitualmente incluyen sanciones que tienen el potencial de dañar las relaciones. Las relaciones entre educando y educador son cruciales, no sólo para el aprendizaje, sino también para el desarrollo del educando como persona.

El enfoque restaurativo, no se centra sólo en las interacciones entre los y las alumnos, o entre adultos y alumnos, incluye también todas las posibles relaciones que se dan en el seno de la comunidad escolar (madres, padres, alumnos, maestros, personal de administración y servicios) por lo tanto incluye la gestión de todas las interacciones formales e informales (en reuniones, pasillos, comedores, patios, en el contenido curricular y en las metodologías de aula), por lo tanto afecta directamente al ámbito pedagógico (Vaandering, 2013).

Es por ello que no se entiende la implementación del enfoque sin promover un cambio de sistema. De hecho no se entiende sin confrontarlo y cambiar las estructuras, y sin un cambio de mentalidad. Por ejemplo, Blood y Thorsbone (2006) recuerdan que el desarrollo de la filosofía restaurativa en el ámbito escolar precisa un cambio importante de pensamiento, de creencias en relación con la disciplina, su propósito y su práctica.

Cambio de paradigma. Superación del modelo punitivo

Superar el modelo punitivo no es fácil, requiere una mente abierta, alfabetización emocional y relacional y el abandono de la zona de control. El castigo desde siempre ha sido y sigue siendo el método más utilizado para controlar la conducta y es lo que conocemos todos y todas (Khon, 2006; Albertí, 2016a). El cambio de paradigma se realizará, por una parte, por la superación del modelo punitivo, del castigo y, al mismo tiempo, por la superación de la necesidad de controlar al otro.



El cambio de paradigma se realizará, por una parte, por la superación del modelo punitivo, del castigo y, al mismo tiempo, por la superación de la necesidad de controlar al otro.

No se entiende la implementación del enfoque sin promover un cambio de sistema

Tenemos evidencias de que el castigo no funciona, el 67,2% del alumnado castigado califica la sanción –en concreto: hacer copias, quedar retenido, ser expulsado del aula o ser enviado a dirección– como ineficaz (MEC, 2010). El castigo modela sobre el uso de la coerción en contraposición de la cooperación y afecta directamente el desarrollo moral de las personas y las sociedades. Los niños (los adultos y las sociedades también) se quedan estancados en la fase moral de funcionamiento por el miedo al castigo (Khon, 2006).

Pero seguimos castigando. ¿Por qué se sigue castigando cuando hay evidencias de que el castigo no funciona? La sanción (modelo “decidir por”) es fácil y rápida de implementar (Kohn, 2006, Stutzman y Mullet, 2005). El modelo restaurativo implica decidir con todos y todas: la persona que ha ofendido, la persona ofendida, los perjudicados secundarios y los miembros de la comunidad (es el modelo “decidir con”). Por tanto, el modelo restaurativo requiere tiempo, reflexión y habilidades en comparación al modelo punitivo (modelo “decidir por y en contra de”), que resulta mucho más expeditivo. Por otra parte, hay creencias muy arraigadas que dificultan la superación del modelo punitivo:

- La costumbre (“siempre se ha hecho así”).
- En un primer momento, el castigo consigue obediencia, aunque no resuelve.
- Responde, claramente, a la creencia de que si alguien hace algo mal, algo negativo, debe tener un castigo. Por lo tanto, responde a un sentido primitivo y primario de justicia. El intento de dialogar y valorar cuál es el problema con el alumno es visto como no hacer nada. Esta posición es el resultado de la necesidad de triunfar por encima del alumno, de mostrar quién manda y quién tiene el “control” (Khon, 2006).

En consecuencia, desde nuestro punto de vista, la clave está no sólo en la superación del castigo sino en la superación del binomio “castigar/no hacer nada o hacer por”. Es decir, superar también el modelo negligente, aquel que muestra indiferencia ante los hechos, o el modelo permisivo, aquel que tiende a proteger para que el individuo no sufra las consecuencias de sus actos. Así, se hace imprescindible mostrar claramente que el ER no implica “no hacer nada” (modelo permisivo) ni “pasar de todo” (modelo negligente).

El modelo restaurativo representa la resolución de problemas de manera colaborativa, responsabilizadora y reparadora

El modelo restaurativo representa la resolución de problemas de manera colaborativa, responsabilizadora y reparadora. Participar en un proceso restaurativo no es fácil, responsabilizarse (asumir un hecho y sus consecuencias) no es fácil, escuchar cómo se han sentido las personas afectadas por una conducta o unos hechos determinados no es fácil. El ER no es ni negligente, ni permisivo y se fundamenta en la sinceridad y el reconocimiento (Alberti, 2016b). Recordemos que el modelo punitivo potencia la no responsabilización y la mentira con la condición de que si uno no reconoce los hechos puede conseguir no ser castigado. Por el contrario, el modelo restaurativo busca el reconocimiento y la responsabilización, y por ello favorece el desarrollo moral de la persona.

Nos parece absolutamente necesario, pues, tal y como hacemos a continuación, clarificar cuáles son las características de este modelo y también de su desarrollo.

El enfoque restaurativo. Características y prácticas

Según Hopkins (2009) no podemos desarrollar el ER ni implementar sus prácticas sin los valores propios del paradigma, que son los siguientes: el respeto mutuo, el empoderamiento, la colaboración, la valoración de los demás, la apertura, la confianza y la tolerancia y las habilidades necesarias (alfabetización emocional: saber identificar las propias emociones y las de los demás, la empatía y la alfabetización relacional). A partir de aquí, y de manera piramidal, podemos incluir las metodologías y prácticas tal y como se muestra en la figura 1.

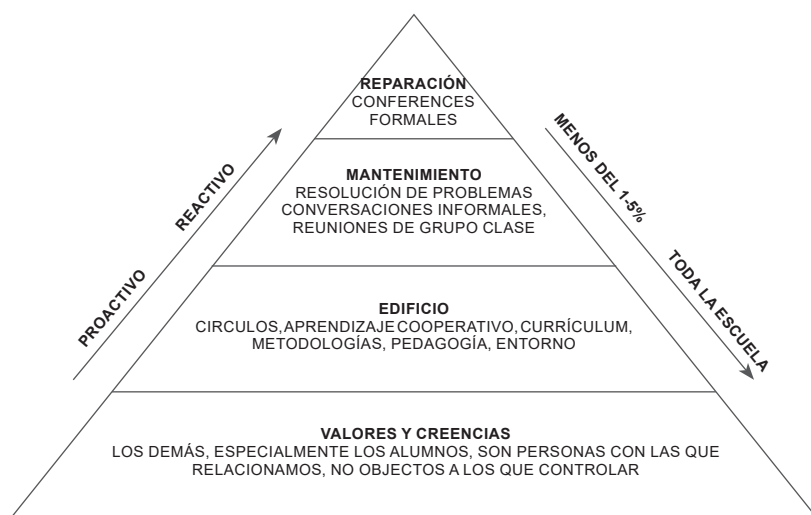
Los valores y las creencias son la base de la pirámide restaurativa, como ya hemos dicho. Vaandering (2014) enfatiza la idea de que, esencialmente, el cambio se produce cuando los otros (los alumnos) dejan de ser personas a las que queremos controlar para ser personas con las que nos relacionamos. El edificio se relaciona con las metodologías y la pedagogía empleada, la utilización de círculos como metodología de aula, por ejemplo, y la inclusión de la alfabetización relacional y emocional en el currículum. En definitiva, optar por una pedagogía restaurativa y la incorporación del lenguaje restaurativo y sus preguntas para la gestión de las relaciones.

El mantenimiento se realiza utilizando las habilidades necesarias como la escucha activa, la empatía y el lenguaje restaurativo (preguntas restaurativas) para la gestión de conflictos tanto a nivel individual como grupal. Y, finalmente, para conflictos más graves (robos, bullying, etc.) se opta por las reuniones restaurativas más formales realizadas por personas formadas y expertas.



El cambio se produce cuando los otros (los alumnos) dejan de ser personas a las que queremos controlar para ser personas con las que nos relacionamos

Figura 1. Pirámide relacional



Fuente: Adaptada de Vaandering, 2014.

Según Albertí (2016a) se pueden agrupar las prácticas restaurativas en tres niveles: prácticas para la gestión cotidiana de las relaciones, prácticas para la gestión del conflicto y prácticas para la gestión del aula.

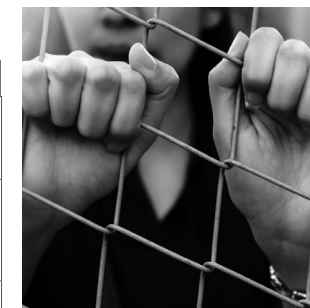
Prácticas para la gestión cotidiana de las relaciones

La gestión relacional restaurativa necesita utilizar las preguntas restaurativas, que no son tan importantes por su formulación sino que lo son por los principios de base que las sustentan. Hopkins (2009, 2011) relaciona las preguntas restaurativas con cinco temas o principios clave y una serie de capacidades. El respeto a todos los puntos de vista implica poder escuchar de forma activa y sin juzgar cada una de las personas implicadas (tema 1); la identificación de emociones y sentimientos implica la alfabetización emocional (tema 2); pensar y sentir a quien afecta nuestra conducta y cómo le afecta promueve la empatía, busca la empatía (tema 3); la identificación de las necesidades (tema 4) implica competencias comunicacionales como la comunicación asertiva y no violenta (Rosenberg, 2003); y, finalmente, la responsabilidad compartida, para que sean las personas afectadas las que se responsabilicen y tomen las decisiones para la gestión de la situación (tema 5).

Taula 1. Temas y preguntas restaurativas

TEMA	SUPUESTO DE BASE	PREGUNTA RESTAURATIVA
1. Apreciación y respeto hacia las perspectivas individuales	Cada uno tiene una perspectiva única y valiosa sobre el hecho, que debe ser respetada y escuchada.	¿Qué ocurrió? (Según tu punto de vista)
2. Los pensamientos influyen en las emociones; las emociones influyen las acciones	Escuchar cómo se han sentido las otras personas en una situación determinada ayuda a entender el porqué de determinadas actuaciones y favorece la empatía.	¿Qué pensabas y cómo te sentías en ese momento? ¿Cómo te sientes y qué piensas desde entonces? ¿Cómo te sientes y qué piensas ahora?
3. Empatía y consideración	Uno de los focos del trabajo restaurativo radica en identificar quién ha sido afectado en una situación concreta y cómo ha sido afectado.	¿Quién ha sido afectado y cómo?
4. Apreciación de las necesidades individuales	En cada situación cada persona tendrá diferentes necesidades.	¿Qué necesitas para poder salir adelante, resolverlo... y sentirte mejor? ¿Qué necesitas para poder repararlo y que todos puedan salir adelante?
5. Responsabilidad compartida y toma de decisiones	Son los involucrados en la situación quienes deben encontrar la forma de resolverla y dar respuesta a las necesidades identificadas.	¿Qué necesitas que pase ahora? ¿Cómo se puede dar respuesta a las necesidades? ¿Qué podemos hacer para resolver la situación? ¿Cómo puedes (todos) dar respuestas a estas necesidades conjuntamente?

Font: Albertí, 2016a. Adaptado de Hopkins, 2009, 2011.



Se plantea el uso del lenguaje restaurativo en cualquier situación dada a la escuela, cuando algún alumno llega tarde, cuando no hace los deberes, cuando se muestra desmotivado, etc. El uso de las preguntas transforma cualquier diálogo en un diálogo significativo y, en consecuencia, también se significan las relaciones que se establecen a través del mismo. La interacción restaurativa es facilitadora y capacitadora, serán las personas implicadas las que resolverán por ellas mismas. Es, también, responsabilizadora y no culpabilizadora y asume que todos y todas tenemos el derecho a equivocarnos y, si es necesario, poder reparar.

Fijémonos bien en que la calidad del diálogo restaurativo –con las preguntas restaurativas– puede ser muy diferente a la idea que podríamos tener de diálogo desde el paradigma punitivo. El diálogo restaurativo no juzga, no busca culpabilizar y utiliza habilidades concretas como: la escucha activa, la comunicación asertiva y no violenta –la identificación de las necesidades– y la cooperación. Estamos hablando de un diálogo significativo y empático, no estamos hablando de sermonear, aconsejar o buscar culpables. Vale la pena notar la diferencia porque hemos oído muchas veces la frase “si yo ya dialogo, ya...”, pero la clave está en el cómo dialogamos.

El diálogo restaurativo no juzga

Pensamos un ejemplo. En el uso habitual del lenguaje restaurativo nos preocupamos por el otro, no lo queremos controlar, nos queremos entender, queremos conectar con ellos. Recordemos que incluye la superación del modelo punitivo, y eso implica un cambio de mirada por parte del educador y

de la institución. ¿Qué hace que un alumno tenga una conducta, por ejemplo, llegar tarde? ¿Qué necesita para poder dar lo mejor de sí mismo? ¿Qué necesita para arreglarlo? ¿Cómo se siente, qué piensa? ¿Como se sienten los demás, los maestros o el resto de compañeros?

Podríamos llamarlo reflexión restaurativa, y se propone hacer este intercambio no en el momento en que se produce el hecho, sino después. Es obvio que no podemos parar la clase en el momento en que un alumno llega tarde y sentarnos a hablar con él o ella, pero sí lo podemos hacer después. Sólo hay que encontrar el momento y tener claro que ese momento tiene un valor pedagógico. El diálogo restaurativo implica tiempo para poder llevarlo a cabo, e implica también incorporarlo a nuestro protocolo de gestión de la convivencia. Implica, por otro lado, la elaboración democrática de las normas de aula, elaborar las normas “con”, bajo la pregunta “¿cuáles son aquellas normas que nos ayudarán a alcanzar los objetivos que tenemos como grupo? Tener claro qué haremos en el momento en que alguien se salte las normas. Por ejemplo, llegar tarde; podemos decidir que quien llega tarde entra al aula o que tiene que ir a un espacio específico, es igual, sólo hay que garantizar que trabajaremos el hecho desde una aproximación respetuosa y conjunta, “con” el alumno y no “en contra” o “por” el alumno. De modo que, en un primer momento, aplicamos lo que como grupo hemos decidido, y después, utilizamos el lenguaje restaurativo para resolver la situación.

Prácticas para la gestión del conflicto

Las *conferences* o *conferencing* son procesos restaurativos que buscan la participación voluntaria de todas las personas afectadas por un hecho

Estas prácticas son reactivas a una situación de conflicto e incluyen la mediación, la mediación entre iguales, las *conferences* y los círculos.

Mediación

Como bien sabemos, la mediación se caracteriza por la participación voluntaria de las personas, grupos, países..., que tienen un conflicto en un proceso estructurado conducido por un mediador o dos (comediación), que incluye un encuentro conjunto (cabe decir que también se puede hacer sin encuentro conjunto, de forma indirecta) para que las personas o grupos puedan construir una nueva narrativa, una nueva percepción de la relación y el daño y buscar vías de salida a la situación dada.

El proceso y el encuentro de mediación buscan empoderar a los participantes y ofrecerles un espacio donde sea posible hablar del conflicto en una atmósfera no amenazadora, favoreciendo que cada uno pueda expresar sus sentimientos y escuchar los del otro, de manera que se traten las necesidades de las partes, especialmente de la víctima, tanto económicas como emocionales, y se generen vías de reparación y disculpas auténticas (Aertsen *et al.*, 2004).

La mediación se concibe, pues, como un proceso, como una dinámica con unas fases bien estructuradas, en síntesis: entrada, cuéntame, situarse, arreglar y acuerdo (Lederach, 1996).

Conferences y círculos

Las *conferences* o *conferencing* son procesos restaurativos que buscan la participación voluntaria de todas las personas afectadas por un hecho, conflicto o delito con el objetivo de compartir puntos de vista, pensamientos, intereses y necesidades, y buscar, de forma conjunta, posibles vías de solución y reparación. Es un proceso sensible a las necesidades de las personas que participan y demostrativo de que las personas pueden resolver sus propios conflictos cuando se les ofrece esta posibilidad (Wachtel, 2013). Por consiguiente, en sí mismo, es responsabilizador y capacitador.

La diferencia más distintiva entre mediación y conferencing es que este necesariamente requiere la participación de más personas en el proceso, además de la víctima y el ofensor, y da respuesta a alguna de las limitaciones del proceso mediacional: va más allá de un proceso privado entre víctima y ofensor ya que implica otros actores. Este hecho y la introducción del concepto de facilitador limita el poder otorgado al mediador; la inclusión en el proceso de la comunidad y las personas de apoyo de las partes afectadas potencian el diálogo y la responsabilización en general, no sólo de las partes directamente afectadas (Guardiola *et al.*, 2011).

Los círculos son una práctica que encuentra sus raíces en las comunidades indias de Norteamérica donde, utilizando la *talking piece* (el objeto para hablar) –un objeto que pasa de persona a persona en el círculo y que da la oportunidad de hablar y ser escuchado–, la comunidad, sentada en círculo, dialogaba para resolver los conflictos que le afectaban. Los círculos actuales combinan estas tradiciones antiguas con conceptos contemporáneos de democracia participativa e inclusión en una sociedad compleja y multicultural (Pranis, 2005).

Los objetivos principales del círculo son, por un lado, dar voz a todos los miembros de la comunidad sobre cómo afrontar un determinado problema y sus causas y, por otro, construir relaciones de confianza que a largo plazo refuerzan las comunidades (Kurki, 2003). El *circle keeper* (guardián del círculo) es la persona que conduce el círculo y que debe garantizar la seguridad del proceso. Su rol es menos intervencionista que el del facilitador y el del mediador (Guardiola *et al.*, 2011). El círculo presupone que todo el mundo tiene interés en la resolución del conflicto que se tratará y, por ese motivo, todos los miembros de la comunidad están invitados a participar (McCold, 2006).

Los objetivos principales del círculo son dar voz a todos los miembros de la comunidad sobre cómo afrontar un determinado problema y construir relaciones de confianza que a largo plazo refuerzan las comunidades



Precisamente, los círculos son considerados como una de las prácticas más restaurativas, ya que hacen posible que miembros de la comunidad que no son del entorno afectivo de las partes ni tienen relación directa con los hechos se impliquen en la toma de decisiones sobre cómo afrontar la situación de conflicto o daño.

El proceso debe ser voluntario, se parte de la premisa de la responsabilización, tanto en lo que concierne a la responsabilización como a la búsqueda de soluciones y reparación

El ER propone el uso de estas prácticas en situaciones de conflicto entre dos personas o grupos de personas, conflictos de relación, agresiones, maltrato entre iguales, robos, etc., aunque también son utilizadas para evitar expulsiones o para reintegrar a los alumnos tras las expulsiones (Albertí, 2016a). No hay límite en relación con el tipo de conflicto pero sí en relación con las personas: el proceso debe ser voluntario –todas las personas invitadas al proceso han de querer participar en él–, se parte de la premisa de la responsabilización (no culpabilizadora) de los hechos por parte de la persona infractora y la participación de la comunidad (profesores, trabajadores sociales, etc.) y de personas de apoyo (familia, compañeros, etc.), tanto en lo que concierne a la responsabilización como a la búsqueda de soluciones y reparación.

Requieren un mediador o un facilitador entrenado, por lo tanto, de formación previa, y siguen también una serie de fases: preparación y toma de decisiones sobre quién participará, encuentro conjunto en círculo en el que hay una narración de la historia (pasado), una transición (presente) y un acuerdo (futuro). Algunos modelos incluyen también las preguntas restaurativas.

Mayoritariamente, en la escuela, realizaremos más procesos informales utilizando las preguntas restaurativas, sólo en un 1,5% de los casos requeriremos un encuentro más formal (Morrison, 2005). Facilitar procesos formales implica conocer las preguntas restaurativas y su uso, tener competencias comunicativas, emocionales y relacionales, una visión global de las prácticas y sus fases, conocer los valores de base del enfoque, formación previa general y específica para la conducción de círculos.

Se plantea la posibilidad, pues, de que en la escuela haya docentes formados para poder facilitar estos procesos a la vez que es interesante poder trabajar en red con facilitadores y mediadores de la comunidad. Las intervenciones menos formales se pueden realizar en el aula, en los pasillos, en el comedor, en el patio o en espacios más formales, en alguna sala de entrevistas, por ejemplo. Las intervenciones formales requieren espacios más grandes y más tiempo de preparación y conducción, pero si afectan a todo el grupo también se pueden hacer en el aula.

Describimos a continuación un ejemplo práctico basado en una situación real de un círculo reactivo a una situación de conflicto con un grupo de alumnos de 4º de la ESO.

Es el día de la mujer trabajadora. Los alumnos de 4º de la ESO deciden, de forma espontánea y sin permiso, salir al patio a manifestarse a favor de este

día. El profesorado de las diferentes materias espera en las aulas donde no hay alumnos. En el patio, el profesor de Educación Física debe detener su actividad porque sesenta alumnos, en círculo, están en medio del patio. El profesorado de guardia anima a los alumnos a volver a las aulas y ante su negativa avisa al equipo directivo. Los alumnos se niegan a marchar del patio sin responder a la demanda del profesorado y de la directora del centro. Hay mucha tensión hasta que dos o tres alumnos deciden volver a las aulas, entre ellas, la delegada de una de las clases.



Entre el profesorado presente existe una sensación de impotencia ya que los alumnos no siguen sus indicaciones (volver al aula), también falta de respeto para con la directora como máxima autoridad. Es una situación muy tensa, especialmente para los adultos que se plantean la posibilidad de sancionar desde el modelo punitivo con una falta disciplinaria a los alumnos que han bajado al patio, sesenta alumnos. El hecho de que fueran muchos alumnos y de que todos mantuvieran esta actitud les daba poder y les hacía no cambiar de posición.

Ante los incidentes y tras una reunión de todo el profesorado afectado, se decide preparar un círculo restaurativo en cada tutoría de 4º de la ESO donde participarán los alumnos (todos y todas, tanto los que se quedaron en clase –que se quedan en clase pero no la hacen porque la profesora tiene que bajar a gestionar el conflicto– como los que bajaron al patio) y los profesores afectados, incluidos los miembros del equipo directivo.

El círculo se estructura de la siguiente manera. Pregunta de inicio sobre el día de la mujer trabajadora: ¿Qué sabes sobre el día de la mujer trabajadora? Preguntas sobre los hechos: ¿Qué pasó? ¿Qué pensabas cuando decidiste salir al patio sin permiso? ¿Qué ha pasado desde el incidente? ¿A quién crees que ha afectado y cómo? Es el turno de los maestros (directora y jefe de estudios, y maestros): ¿Cómo te hizo sentir?

Una vez todo el mundo ha podido hablar y ser escuchado se trabaja en grupo y después en grupo grande sobre: ¿Qué podrían haber hecho para celebrar ese día sin incidentes? ¿Qué crees que puedes hacer para reparar y resolver la situación? (La clase se perdió y hubo tensiones y malestar).

Se hace una puesta en común y se llega a acuerdos de cómo se puede proponer hacer una celebración de un día de forma que no altere la convivencia y el funcionamiento del centro. En concreto se habla de utilizar el delegado, proponerlo en las reuniones trimestrales con la jefa de estudios, proponerlo al profesor de ética, etc. Se llega, también, a acuerdos de reparación: escribir una carta de disculpas, recuperar la hora de materia y explicarlo a los padres. Una vez se aceptan estos acuerdos, se pregunta a las personas afectadas si necesitan algo más, y expresan que no.

Ronda final: se cierra el círculo con la pregunta: ¿qué te llevas de la experiencia de hoy?

Prácticas para la gestión del aula

Se dirigen a la gestión del aula, tienen como objetivo principal la proactividad, es decir, generar entornos amables donde todos y todas se sientan bien, cómodos, aceptados, valorados, escuchados, etc. Por eso trabajan principalmente creación y cohesión de grupo y sentimiento de pertenencia. Por otro lado, quieren dar respuesta, también, a la gestión de los conflictos grupales, así es que pueden ser a la vez proactivas y reactivas.

Ellis y Tod (2009) afirman que el esfuerzo utilizado para desarrollar buenas relaciones con los otros alumnos en el aula impactará positivamente en la relación con uno mismo y en la implicación en los estudios. Nadie se siente seguro si está rodeado de desconocidos. La creación de esta comunidad en el aula protege contra los comportamientos de acoso (Cowie y Jennifer, 2008) y favorece la cohesión de grupo que no tiene que ver con la homogeneización. Ayudar a niños y jóvenes a relacionarse respetando la diferencia –o desde la diferencia– de cualquier tipo (género, etnia, capacidad, clase social, orientación sexual, etc.) es una obligación para la igualdad de oportunidades y la justicia social.

El Tiempo de Círculo puede constituirse como una metodología de aula y, tal como lo define Hopkins (2011), consta de siete fases. En general, se utiliza un objeto, que es lo que va circulando de mano en mano, “el objeto que da la palabra”, cuando uno tiene el objeto sabe que tiene la oportunidad de hablar y, lo que es mejor, que los demás le escucharán. El objeto puede ser escogido por el grupo, y es interesante que tenga algún significado para este. La disposición de los participantes debe ser circular, lo que requiere espacios flexibles que permitan esta configuración. La figura muestra las fases del Tiempo de Círculo y seguidamente las describimos de forma sintética.



La *ronda de entrada* incluye el uso de la *talking piece* (objeto que da la palabra) con una pregunta que incluye algo personal para promover comodidad y que se conozcan los unos a los otros, por ejemplo: ¿cuál es tu afición favorita?, ¿cómo te has levantado hoy?, etc.

La *actividad relacional* busca crear oportunidades para que el grupo se flexibilice y cada uno hable con aquellos y aquellas con los que normalmente no lo hace y permite asegurar que los grupitos no tengan prácticamente posibilidad de desarrollarse (podemos realizar preguntas para hacer que el grupo cambie de lugar, por ejemplo, que cambien de sitio todos aquellos que llevan vaqueros, todos aquellos que vienen en metro, todos aquellos que tienen mascota, u organizarnos por fecha de nacimiento, por altura, por número de pie, y así un montón de posibilidades para que no se sienten nunca o casi nunca al lado de la misma persona).

La *actividad principal* se centra en la temática que queremos trabajar y puede ser sobre la materia académica concreta (matemáticas, sociales, física, química, inglés, etc.) o sobre competencias relacionales (comunicación aser-

tiva y no violenta, empatía, escucha activa, etc.) o sobre un problema que tengamos en el aula.

La *reflexión* implica dar unos minutos para poder hablar sobre la actividad realizada y reflexionar sobre lo que se ha hecho.

La *actividad energizante* implica un juego físico y/o cooperativo para activar el pensamiento lateral y el trabajo en equipo.

En la *ronda final* se invita a todo el mundo a despedirse con algo que se ha aprendido, una idea o una palabra. Se pasa de nuevo el objeto que da la palabra para que antes de terminar todos puedan decir lo suyo: ¿qué me llevo del círculo?

El Tiempo de Círculo es, desde nuestro punto de vista, el formato de clase-sesión restaurativa por excelencia

El Tiempo de Círculo es, desde nuestro punto de vista, el formato de clase-sesión restaurativa por excelencia donde se construyen oportunidades para el desarrollo personal, relacional y académico. Con esta metodología el docente deja de ser transmisor de conocimiento para pasar a ser un facilitador del mismo. Implica disponer de espacios flexibles y diáfanos, disponer de tiempo para su puesta en práctica, etc. Pero, como hemos mencionado anteriormente, optar por el enfoque restaurativo no tiene que ver sólo con implementar un programa, una práctica o una técnica, va mucho más allá y nos reta a renovarnos. El Tiempo de Círculo es una metodología de aula que coconstruye conocimiento con los alumnos, conocimiento relacional, convivencial y académico (Albertí, 2016b).

Este tipo de círculo, pues, se puede utilizar en cualquier materia, pero también como metodología habitual en las sesiones de tutoría, en las actividades programadas en el Plan de Acción Tutorial, por ejemplo para:

- Acordar qué normas de convivencia necesitamos en el aula.
- Elegir a nuestro representante (delegado/a).
- Realizar propuestas y retos de inicio de trimestre tanto a nivel individual como a nivel de grupo-clase y compartirlas en un círculo. Valorar estos propósitos al finalizar el trimestre con todo el grupo.
- Preparar una salida fuera del centro.
- Decidir y organizar una actividad en el centro: una celebración, la reunión de padres del curso, la jornada de puertas abiertas del centro, etc.

Dado que uno de los objetivos básicos de la educación es la cohesión social, las prácticas restaurativas, y con ellas el círculo, nos permiten realizar actividades en el aula que ayudan a que todos los miembros del grupo se conozcan, que puedan expresar sentimientos, emociones y necesidades y crear conexiones ya que es desde este conocimiento del otro y de la posibilidad de expresarse cuando se crean lazos y vínculos.

Pongamos un ejemplo, Tiempo de Círculo en la clase de catalán, objetivo específico: aumentar vocabulario en relación con las emociones. Objetivos transversales: mejorar el conocimiento de los miembros del grupo, dar espacio a todo el mundo para que pueda hablar, alfabetización emocional.

Reflexión: ¿Nos es fácil expresar nuestros sentimientos? ¿Tenemos suficiente vocabulario emocional?

Actividad energizante (si el círculo dura más de 50 minutos): nos movemos por la sala siguiendo las siguientes consignas: triste, alegre, enfadado, ansioso, tranquilo, etc.

Ronda de cierre con el objeto que da la palabra: ¿Qué me llevo del círculo de hoy?

El ejemplo escogido nos recuerda que la convivencia no se trabaja sólo en tutoría, o ética o con un programa concreto, se trabaja minuto a minuto, en cada sesión, en cada clase, en cada interacción.



Para terminar

Incorporar las prácticas restaurativas en el día a día de las aulas y, en general, en la cultura escolar y el hacer de toda una comunidad educativa es una apuesta tanto de los equipos directivos del centro como de todo el claustro de profesores/as.

Para poder hacer este paso es importante que todos los miembros de la comunidad hayan podido participar, tener voz, en la toma de decisiones sobre su implementación y que hayan podido explicar con claridad cuáles son sus expectativas.

Cuando estos procesos de participación y cooperación se llevan a cabo, introducir las prácticas restaurativas se puede hacer, como ya hemos visto, a diferentes niveles. Integrar el enfoque a nivel global significa:

- Incorporarse en la gestión cotidiana de las relaciones y los conflictos menores. En el día a día en las aulas, donde los conflictos forman parte del proceso de aprendizaje, interrupciones en las clases, alumnos que llegan tarde, desobediencia a las indicaciones del profesor, negativa a la hora de hacer una tarea, molestar a los compañeros, etc.
- Incluir sus prácticas en el proyecto de convivencia y en los documentos que la regulan para dar respuesta a situaciones de conflicto superando el binomio castigar/no hacer nada o hacer por.
- Implementar sus metodologías en el aula y en el seno de todas las estructuras de centro (claustro, AMPA, etc.) para promover un clima positivo y seguro donde todos y todas nos sentimos cómodos y tengamos voz.

Cuando innovar significa humanizar superamos el hecho de que el otro, especialmente el alumno, pero también otros sectores de la comunidad educativa (maestros, padres y madres, PAS), sea visto como un objeto a controlar y pase a ser visto como alguien con quienes nos relacionamos. Nos centramos en el desarrollo personal y relacional de todos los integrantes de la comunidad educativa, por lo tanto, todas las interacciones que se dan en el centro quieren ser significativas.

Está claro que el debate en el seno de la comunidad escolar es clave para el cambio de paradigma. Responder conjuntamente hacia dónde queremos ir es importante. A este elemento imprescindible para el desarrollo del ER, se le suman los siguientes (Albertí, 2015):

- Clarificar y consensuar los objetivos y el proceso de implementación.
- Contar con la implicación de la dirección y el equipo directivo y, al mismo tiempo, de toda la comunidad educativa (profesores, personal de administración y servicios, padres y madres, alumnos).
- Realizar una formación externa de calidad hecha por un experto y adaptada al ámbito escolar que incluya contenidos generales para todo el personal, que capacite para la gestión de las relaciones y el conflicto.
- Realizar una formación específica para personal clave que capacite para la conducción de círculos (dirección, equipo directivo, psicopedagogo, personal interesado, docentes de apoyo, etc.).
- Llevar a cabo la actualización y la formación continua de manera autónoma.
- Contar con apoyo institucional.
- Tener una mirada a largo plazo.
- Mejorar el trabajo en red con la comunidad (servicios de mediación comunitarios, servicios sociales, policía, salud, etc.).
- Evaluar.

Hemos empezado el artículo con la cita de Martin Luther King, tenemos pendiente aprender a vivir como humanos, sí, justamente por eso tenemos la posibilidad de desarrollarnos en este sentido, o como dice Edgar Morín: “la humanidad está lejos de haber agotado sus posibilidades intelectuales, afectivas, culturales, civilizaciones, sociales y políticas”. El ER es innovador y humanizador y crea cultura de paz. Desarrollar la cultura de paz en el ámbito escolar no es un reto, es una necesidad, y el momento actual lo pone en evidencia.

Mònica Albertí i Cortés
Mediadora y formadora de formadores/as
monicaalbertic@gmail.com

Montserrat Pedrol Llinós
Directora y profesora del Instituto Can Periquet
Palau-Solità i Plegamans
mpedrol2@xtec.cat

Bibliografía

- Aertsen, I.; Mackay, R.; Pelikan, C.; Willemsens, J.; Wright, M.** (2004). *Rebuilding community connections – mediation and restorative justice in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Albertí, M.** (2016b). La justicia restaurativa y la superación del continuum punitivo-permisivo en el ámbito escolar. En: M. Álvarez; R. Bisquerra. *Manual de Orientación y tutoría*. Ediblox.
- Albertí, M.** (2016a). *Cap a una escola justa. La implementació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar*. Tesis doctoral. <http://www.tdx.cat/handle/10803/362361>
- Albertí, M.; Boqué, M. C.** (2015). Hacia una pedagogía restaurativa: superación del modelo punitivo en el ámbito escolar. *Revista de Mediación* 8(1), 36-49.
- Alzate, R.** (2010). Importancia de la educación en resolución de conflictos. *Revista de Mediación*. 3(6), 7-9.
- Barnet London Borough.** (2008). *Restorative Approaches in Primary Schools. An Evaluation of the Project Co-ordinated by The Barnet Youth Offending Service*. London: Barnet Borough.
- Blood, P.; Thorsbone, M.** (2006). Overcoming resistance to Whole-School Uptake of Restorative Practices. The International Institute of Restorative Practices, The Next Step: *Developing Restorative Communities*, Part 2 Conference. Bethlehem, Pennsylvania, USA. 18-20, Octubre, 2006.
- Boqué, M. C.** (2003). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Gedisa.
- Braithwaite, J.** (1989). *Crime, shame and reintegration*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Braithwaite, J.; Ahmed, E.; Braithwaite, V.** (2006). Shame, restorative justice and crime. En: F. T. Cullen; J. P. Wright; K. R. Belvins (eds.). *Taking Stock. The Status of Criminological Theory. Advances in Criminological Theory, Volume 15* (pp. 397-417). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Buckley, S.; Maxwell, G.** (2007). *Respectful schools. Restorative Practices in Education*. A Summary Report. Wellington: Office of Children's Commissions and the Institute of Policy Studies, School of Government, Victoria University.
- Cameron, L.; Thorsbone, M.** (2001). Restorative Justice and School Discipline: Mutually Exclusive. A H. B. Strang y J. Braithwaite (eds.), *Restorative Justice and Civil Society* (pp.180-194). UK: Cambridge Press.
- Carrasco, S. (dir.); Villà, R.; Pongerrada, M.; Casañas, E.** (2010). La mediación en l'àmbit escolar. En: P. Casanovas; J. Magre; M. E. Laurobra (dirs.), *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya* (pp. 437-515). Barcelona: Departament de Justícia. Generalitat de Catalunya.
- Christie, N.** (1977). Conflicts as Property. *British Journal of Criminology*, (17), 1-15.
- Cowie, H.; Jennifer, D.** (2008). *New Perspectives on bullying*. Berkshire: Open University Press.



Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Guardiola, M. J.; Albertí, M.; Casado, C.; Susanne, G.; Martins, S. (2011). *És el conferenciant una eina útil per als programes de mediació a l'àmbit penal del Departament de Justícia?* Barcelona: Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada. Departamento de Justicia. Generalitat de Catalunya.

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.

Kohn, A. (2006). *Beyond Discipline. From Compliance to Community*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD Lambeth Restorative Justice conference pilot project in schools. Youth Justice Board.

Kurki, L. (2003). Evaluating restorative justice practices. En: A. Von Hirsch; J. Roberts.; A. Bottoms; K. Roach; M. Schiff. (eds.). *Restorative Justice and criminal justice: Competing or reconcilable paradigms?* (pp. 293-314). Oxford: Hart Publishing.

Lederach, J. P. (1996). *Mediación*. Gernika, País Vasco: Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz.

Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación. DOGC, 5422. <https://dibaaps.diba.cat/scripts/ftpisa.aspx?fnew%3fcido&dogc/2009/07/20090716/09190005.pdf>

Leiy Children, Young Persons and Their Families de 1989. <http://www.legislation.govt.nz/act/public/1989/0024/latest/DLM147088.html>

Lloyd, L.; Mulhern, E.; Gardner, A. (2008). *An evaluation of the Restorative Practices Pilot Project in St. Columba's High School 2006-2007*. West Durbantonsshire: West Durbantonsshire Council.

Masters, G. (2004). Foreword. En: B. Hopkins. *Just Schools. A whole school approach to restorative justice* (pp. 11-14). London: Jessica Kingsley Publishers.

McCold, P. (2006). The Recent History of Restorative Justice: mediation, circles and conferencing. En: D. Sullivan; L. Tiffit (eds.), *Handbook of Restorative Justice. A Global Perspective* (pp.23-41). London and New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

MEC. (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Observatorio Convivencia Escolar. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.

Morrison, B. (2005). *Restorative Justice in Schools.: International Perspectives*. Persistently Safe Schools: The National Conference of the Hamilton Fish Institute on School and Community Violence. Philadelphia, Pennsylvania, USA.

Ortega, R. (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Ma-

drid: A. Machado.

Pranis, K. (2005). *The Little Book of Circle Processes. A new/Old Approach to Peacemaking*. Intercourse, PA, USA: Good Books.

Resolución ENS/585/2017, de 17 de marzo, por la cual se establece la elaboración y la implementación del Proyecto de Convivencia en los centros educativos dentro del marco del Proyecto Educativo de Centro. DOGC 7336. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7336/1599535.pdf>

Resolución ENS/881/2017, de 10 de abril, por la que se crea el Programa de innovación pedagógica #aquiproubullying de prevención, detección e intervención ante el acoso entre iguales y se abre convocatoria pública para la selección de centros educativos interesados en formar part. DOGC 7358. <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7358/1606376.pdf>

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.

Robinson, K. (2015a). *Ross Hall Ashoka entrevista a Sir Ken Robinson [Programa]*. https://www.youtube.com/watch?v=QBc7fuAI0II&list=FL9u004x-_6EPqC-FKF-EFZQ

Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A Language of life*. Changing Tools for Healthy Relationships. Encinitas, CA, USA: Paddle Dancer Press.

Rul'lan, V. (2011). *Justicia y Prácticas Restaurativas. Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos*. (Tesis de grado). Fundación Universitaria Iberoamericana, Palma de Mallorca, España. http://hazitzen.comunicacionycreatividad.com/justicia_practicas_%20restaurativas.pdf

Sherman, L.; Strang, H. (2007). *Restorative justice: the evidence*. UK: The Smith Institute.

Síndic de Greuges (2006). *Convivència i conflictes als centres educatius. Informe extraordinari*. Barcelona: Tallers Gràfics Hostench S.A. https://www.sindic.cat/site/unitFiles/2168/48_Bullying_cataladefinitiu.pdf

Stutzman, L.; Mullet, J. H. (2005). *The little book of Restorative Discipline for Schools. Teaching responsibility; creating caring climates*. Intercourse, PA, USA: Good Books.

Tawil, S. (2015). *Repensem l'educació en clau de bé comú mundial?* Presentación del nuevo informe de la UNESCO. <http://www.fbofill.cat/videos/repensem-leducacio-en-clau-de-be-comu-mundialunesco-rethinking-education-released-barcelona>

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

UNESCO (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: UNESCO Cataluña y Fundación Jaume Bofill. http://www.fbofill.cat/sites/default/files/RepensarEducacio_100715.pdf

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 a Educator Professional Development. *Curriculum Inquiry*, 44 (4), 508-530.

Vilar, J. (2008). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comuni-



taria. *Cultura y educación*, 20, 249-259.

Wachtel, T. (2013). *Defining Restorative*. Bethelhem, PA, USA: IIRP Graduate School. Recuperado el 24 de septiembre de 2015, <http://www.iirp.edu/pdf/Defining-Restorative.pdf>

Zehr, H. (1990). *Changing lenses*. Scottsdale, PA: Herald Press.

-
- 1 Un ejemplo del desarrollo del ER en nuestro país es la formación que realiza Terry O'Connell durante el mes de septiembre en el ICE de la Universidad de Barcelona.
-

Justicia restaurativa como ciencia penal o social, encaminada a mejorar la justicia

Virginia Domingo

Recepción: 02-10-2017 / Aceptación: 16-10-2017

Resumen

La justicia restaurativa surgió en los años setenta como una forma de hacer justicia en el ámbito penal centrada a devolver el protagonismo a las víctimas e incidir en la reparación del daño. La metodología de justicia restaurativa más conocida en nuestro entorno es la mediación penal o mediación víctima-infractor. Surgida en el ámbito penal, pronto se vio que podría aplicarse en otros ámbitos de la vida cotidiana para mejorar nuestra forma de relacionarnos. El propósito de este artículo es considerar la justicia restaurativa como una ciencia penal, encaminada a mejorar el derecho penal y no tanto a sustituirlo. Para ello, se define en qué consiste y en qué medida puede ser compatible con la justicia retributiva. Como conclusión, la justicia restaurativa puede ayudar a mejorar el sistema penal, dotarlo de mayor humanidad y conseguir cumplir los principios constitucionales de reinserción de los infractores y de mejor atención a las necesidades del ciudadano, en este caso, las víctimas.

Palabras clave

Justicia restaurativa, Ciencia penal, Derecho penal, Justicia retributiva, Reparación del daño, Víctimas, Infractores

Justícia restaurativa com a ciència penal o social, encaminada a millorar la justícia

Restorative Justice as a Criminal or Social Science with the Potential to Improve Justice

La justícia restaurativa va sorgir als anys setanta com una forma de fer justícia en l'àmbit penal centrada a tornar el protagonisme a les víctimes i a incidir en la reparació del dany. La metodologia de justícia restaurativa més coneguda en el nostre entorn és la mediació penal o mediació víctima-infractor. Sorgida en l'àmbit penal, aviat es va veure que podria aplicar-se en altres àmbits de la vida quotidiana per millorar la nostra forma de relacionar-nos. El propòsit d'aquest article és considerar la justícia restaurativa com una ciència penal, encaminada a millorar el dret penal i no tant a substituir-lo. Per a això, es defineix en què consisteix i en quina mesura pot ser compatible amb la justícia retributiva. Com a conclusió, la justícia restaurativa pot ajudar a millorar el sistema penal, dotar-lo de més humanitat i aconseguir complir els principis constitucionals de reinserció dels infractors i de millor atenció a les necessitats del ciutadà, en aquest cas, les víctimes.

Restorative justice came to the fore in the 1970s as a way rethinking of justice in the criminal sphere, centring the focus on the victims and seeking to repair the damage they have experienced. The best-known restorative justice methodology in our context is criminal mediation or victim-offender mediation. Having first emerged in the criminal field, victim-offender mediation soon began to be applied in other areas as a means of improving the way people relate. The article considers restorative justice as a criminal science with the potential to improve the criminal law rather than to replace it, defining what constitutes the approach and the extent to which it can be compatible with retributive justice, and concluding that restorative justice can help to improve the criminal system, making it more humane and compassionate and more in accordance with the constitutional principles of the rehabilitation of offenders and attention to the needs of society, in this case, the victims.

Paraules clau

Justícia restaurativa, Ciència penal, Dret penal, Justícia retributiva, Reparació del dany, Víctimes, Infractors

Keywords

Restorative justice, Criminal science, Criminal law, Retributive justice, Reparation of damage, Victims, Offenders

Cómo citar este artículo:

Domingo de la Fuente, Virginia (2017). Justicia restaurativa como ciencia penal o social, encaminada a mejorar la justicia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 73-90



▲ Introducció

La concepció retributiva ha distanciat al infractor de la víctima, posant a esta última com un simple subjecte passiu dins de la comunitat

Frecuentement solem assistir a una contínua reclamació per part de la societat, en part guiada per els mitjans de comunicació, per a que les lleis se'n tornin més punitives. El càstig al culpable se'n torna en una autèntica obsessió social i, per una part, reconcilia a la col·lectivitat amb la idea de justícia, intimidant al culpable i al rest del potencials candidats i finalment satisfà la sed de venjança de la comunitat, però encara així se'n oblidat i deixat sense resposta a qui queda en una situació de major vulnerabilitat: la víctima. El sistema penal retributiu actual està configurat de tal forma que la víctima assiste com a mero testimoni a un fet que la afecta tan directament com és el delicte. La concepció retributiva ha distanciat al infractor de la víctima, posant a esta última com un simple subjecte passiu dins de la comunitat. Com diu García-Pablos¹ la víctima ha de ser redescoberta. Ser descoberta com a part fonamental junt amb el infractor i als operadors jurídics i col·laborant amb l'efectivitat del sistema de justícia penal.

Es per això que la justícia restaurativa sorgí per cobrir els buidors legals, és a dir, per millorar la justícia tradicional i incidir en aquells aspectes en els que ara mateix no funciona com hauria de. Aquests aspectes són bàsicament els següents.

Les víctimes estan fora del sistema penal. Per a l'actual justícia retributiva importa més que se'n ha vulnerat la norma creada per l'estat que el fet en sí mateix, és a dir, haver causat danys a una persona. El patir un delicte porta aparejat, a més d'un dany material i moral, unes necessitats que se'n reclamen de la justícia i que generalment no se'n obtenen: recuperar el sentiment de seguretat, informació de lo que va succeint amb el seu cas, comptar lo viu com a mitjà per poder anar incorporant el delicte com un aspecte més de la seva història vital i recuperar el control sobre la seva vida. També existeix la necessitat de reivindicar-se: sentir que la seva humiliació per patir el delicte se'n transforma en honor i respecte.

El sistema penal tradicional en molt rara ocasió fomenta la responsabilitat del infractor i si ho fa, sol ser per aconseguir beneficis jurídics. Per a el sistema penal no importa si se'n és o no culpable, l'advocat probablement dirà que no confiesi, llevat que pugui aconseguir algun benefici. La justícia de per sí informa de una sèrie de drets que, indirectament, estan donant peu a no reconèixer els fets. No hi ha espai per a l'assumpció de responsabilitat de forma voluntària i per a la necessitat de fer lo correcte.

En tercer lloc, tot és gestionat per professionals, el sistema no dona cabuda o entrada a les víctimes però tampoc a la comunitat. I sense embargo, la comunitat és una víctima indirecta de tota classe de delictes i és que al igual que la víctima i el infractor, esta comunitat té una sèrie de necessitats. La comunitat necessita que les seves preocupacions se'n atenguin i és

que, com a víctima, vol sentir-se reparada, i per a ella, això se tradueix en la possibilitat de recuperar a la víctima i al infractor com a dues persones noves i productives. També requereix tenir una oportunitat de poder construir un sentiment de comunitat, ja que després del delicte se perd la confiança en el tot, en la societat, per això a través de la mútua acceptació de responsabilitat, del infractor i de la comunitat, se'n va a generar un sentiment de grup, perquè se'n ha de responsabilitzar per el benestar de els seus membres i promoure, junt amb els demés afectats, una societat més pacífica i saludable. I, per suposat, la comunitat necessita sentir que hi ha menys probabilitats de que el infractor torni a cometre un nou delicte, de esta forma se'n preveni que altres membres se'n convertin en víctimes i se'n aconsegueix així una societat més segura i amb més confiança en cada un dels seus membres.

Aquests tres factors fan que la justícia restaurativa se'n reveali com a forma de fer justícia més justa, que se centra en el dany, en l'oportunitat de que el infractor faci les coses bé de forma voluntària i perquè és lo correcte i, per ende, per a millor atenció i reparació dels danys a la víctima. Amb això, és més probable que víctima i infractor se'n puguin despojar de el seu rol, fent favorable la curació de la víctima i la millor reinserció del infractor, amb lo que la societat guanyarà perquè serà més pacífica i recuperarà el seu sentiment de confiança i seguretat.

La justícia restaurativa i els seus eines com la mediació penal se'n revelen no com a panacea, però sí com a complement que va a servir per millorar la justícia, fent-la, encara que soni paradoxal, més justa, més humana i sobre tot més propera a les veritables necessitats de les víctimes.

Justícia restaurativa

La justícia restaurativa és un marc filosòfic o teoria jurídica per respondre al delicte que se centra en el dany causat i en les accions requerides per arreglar este dany. Se'n parteix de la premissa que el crim causa danys a les persones i a la comunitat i que la justícia pot reparar aquests danys, donant participació a les parts en el procés.

De esta forma, donant protagonisme a les parts se'n pot aconseguir el resultat restaurador de la reparació i la pau (pa social). Busca transformar el sistema de justícia penal existent o més bé, com explicaré posteriorment, busca cobrir els buidors legals i les carencies de la nostra justícia penal actual, al reconèixer que les víctimes en particular i la comunitat en general paten danys per les accions delictives, que els ofensors han de prendre responsabilitat per la seva conducta i que se'n ha de donar una oportunitat per reparar el dany ocasionat. El canvi de la justícia retributiva a una justícia amb un enfocament més restauratiu converteix l'estat en soci de la comunitat. A més, persegueix una sèrie de metes:



La justícia restaurativa i els seus eines com la mediació penal se'n revelen com a complement per millorar la justícia, fent-la més humana i més propera a les veritables necessitats de les víctimes

- Dar un papel más extenso a las víctimas.
- Ampliar la participación de la comunidad.
- Buscar la responsabilidad y la reparación por parte del ofensor.

Estas medidas restaurativas se centran en la mencionada reparación del daño y la reconstrucción de las relaciones personales como contrapartida del castigo, la expulsión, la vergüenza y la venganza. Los ofensores deben asumir las consecuencias de sus acciones con la profundidad que cada situación requiera, con frecuencia de cara a cara con la víctima.

Conceptualización y definiciones

El concepto de justicia restaurativa es complicado de establecer por cuanto su puesta en práctica depende de cada lugar y de cómo es su forma de entenderla. Es decir, no podemos exportar un modelo puro sino que deberíamos adaptarlo a las características del lugar donde se va a poner en práctica y, sobre todo, teniendo en cuenta que cada caso será diferente y, por eso, será preciso estar presente en cada caso para valorar cuál será el proceso restaurativo más eficaz y sanador para víctimas e infractor.

Según Howard Zehr², es un proceso que involucra en la medida de lo posible a los afectados por el delito y permite identificar y abordar los daños, las necesidades y las obligaciones colectivamente con el fin de curar y hacer las cosas bien.

La directiva³ 2012/29/UE del Parlamento Europeo y del Consejo de 25 de octubre de 2012 por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos define esta justicia como “cualquier proceso que permita a la víctima y al infractor participar activamente, si dan su consentimiento libremente para ello, en la solución de los problemas resultantes de la infracción penal con la ayuda de un tercero imparcial”.

Un concepto de justicia restaurativa que adolece de errores y sobre todo que parece no definir de forma acertada la amplitud de la justicia restaurativa. Por un lado, parece referirse solo a mediación penal, ya que habla de un proceso entre víctima e infractor, aunque lo lógico hubiera sido incluir a la comunidad para así dar cabida a otras herramientas, que son más restaurativas porque dan participación a otros indirectamente afectados por el delito. Pero, además, llama la atención que no hable de la reparación del daño a la víctima o ni tan siquiera de la mejor atención a sus necesidades, tan solo a los “problemas resultantes de la infracción penal”, algo muy neutral y poco concreto, sobre todo para referirnos al ámbito penal. Parece una definición diseñada para la mediación penal y solamente para delitos menos graves (de ahí que se evite hablar de delito), y como método alternativo al juicio. Por ello, esta definición se antoja un poco limitada a una vertiente de la justicia

Las Naciones Unidas definen la justicia restaurativa como “una respuesta evolucionada al crimen que respeta la dignidad de cada persona, construye comprensión y promueve armonía social a través de la sanación de las víctimas, infractores y comunidad

restaurativa y a unos pocos de los muchos beneficios que puede conllevar. Es la visión más común de esta justicia que vemos en los medios de comunicación y que es sesgada, limitada y poco ajustada a la verdadera realidad.

Las Naciones Unidas definen la justicia restaurativa bajo una perspectiva amplia, como “una respuesta evolucionada al crimen que respeta la dignidad de cada persona, construye comprensión y promueve armonía social a través de la sanación de las víctimas, infractores y comunidad”. Confiere a esta justicia un carácter de filosofía, o teoría jurídico-filosófica con una serie de valores que la refuerzan: sensibilidad, apertura, confianza, esperanza, empatía, responsabilidad, respeto, humanidad y sanación, entre otros. Esta definición incluye los actores básicos, la comunidad, el infractor y la víctima. Una definición interesante y muy acertada porque tiene un sentido amplio como filosofía o teoría de justicia, y no atiende tan solo a una forma de aplicarla como pueden ser los procesos restaurativos de mediación penal, círculos o conferencias restaurativas. La justicia restaurativa debe concebirse como lo hacen las Naciones Unidas, como una filosofía o paradigma de justicia que fomenta una humanización de la justicia penal. ¿Cómo?

Básicamente, considerando cada caso no como un mero expediente sino pensando que detrás hay personas que sufren y necesitan apoyo y atención: las víctimas. Asimismo, fomentando la responsabilización de los infractores y un castigo constructivo que les ayude a no reincidir.

Y una forma concreta de hacer justicia restaurativa son los encuentros víctima, infractor y/o comunidad. Estas dos definiciones nos llevan a considerar la justicia restaurativa desde distintos puntos de vista como filosofía o teoría de justicia, otras veces como un conjunto de valores y en ocasiones como herramientas para ponerla en práctica. Estas tres ideas sobre justicia restaurativa van unidas y entrelazadas.

Pero, a menudo, algunos asocian justicia restaurativa solo con herramientas o metodologías y de ahí que muchos, cuando hablan de justicia restaurativa, solo piensen en mediación penal. La justicia restaurativa como filosofía o teoría jurídico-filosófica parte de la premisa de que el delito ha causado un daño, que se debe reparar, lo que supone una oportunidad para que todos los afectados participen de forma activa y directa. La justicia restaurativa engloba una serie de principios y valores, directamente emanados de la filosofía que subyacen en ella, entre los cuales están: respeto, encuentro, reparación, responsabilidad, seguridad, curación, reintegración y empatía.

Y como herramientas para poner en práctica esta filosofía, que contiene estos valores, hay mucha más variedad de lo que nos pensamos a priori. No es solo la mediación penal sino también, y como simple ejemplo, hay otras herramientas, más o menos restaurativas según incluyan a todos los afectados por el delito o solo a algunos: conferencias restaurativas, círculos de paz, paneles



La justicia restaurativa engloba una serie de principios y valores: respeto, encuentro, reparación, responsabilidad, seguridad, curación, reintegración y empatía

de víctimas, servicios en favor de la comunidad, servicios de asistencia a las víctimas, programas de reparación del daño, comisiones para la verdad y la reconciliación...

Por eso, la justicia restaurativa es un concepto amplio, que incluye la filosofía, unos valores que la alimentan y conforman sus características básicas y una serie de herramientas, que hacen realidad estos valores y esta filosofía.

¿Qué es y qué no es justicia restaurativa?

Continuando con la aproximación a la justicia restaurativa, es importante entender qué es realmente esta justicia y para ello, después de establecer una definición se torna importante, partiendo de las premisas de Howard Zehr⁴, considerado el “abuelo” de la justicia restaurativa, establecer qué no lo es.

Justicia restaurativa no es reconciliación ni perdón. Justicia restaurativa no es mediación. Como en la mediación muchos programas restaurativos se basan en la posibilidad del encuentro entre víctima, infractor y/o comunidad. No obstante, los encuentros no siempre son idóneos.

Se puede actuar de forma restaurativa, aun cuando el infractor, por ejemplo no es conocido o no quiere participar. Por eso, limitar la justicia restaurativa a los encuentros significa limitar su aplicación y eficacia. Hay que buscar fórmulas no ideales pero que también son restaurativas. ¿Qué ocurre si el infractor no está identificado? ¿Si no quiere reparar el daño o asumir su responsabilidad? ¿Qué ocurre si, en cambio, la víctima sí que desea o necesita la justicia restaurativa para empezar su camino hacia la curación?

Negarle esta posibilidad, sería no entender que esta justicia es precisamente mucho más que simples encuentros entre víctima e infractor. De la misma manera, puede ocurrir que la víctima no necesite nada para ser reparada, no quiera participar en el proceso o simplemente sea un delito de peligro, sin víctima concreta. Negar a los infractores su voluntad de querer hacer las cosas bien, es limitar la posibilidad de su responsabilización y su mejor reinserción. Lo ideal son encuentros restaurativos víctima-infractor, sin embargo a veces no es posible o no es aconsejable o, por ejemplo, quizá el infractor no está identificado o, como he dicho, la víctima no es una persona concreta... Entonces, ¿no podríamos hablar de justicia restaurativa? Por supuesto que puede existir la justicia restaurativa, por eso la definición de esta justicia, como respuesta evolucionada al crimen, permite abordar el delito de una manera global, abierta pero adaptada a cada uno de los casos concretos. Existen y deben buscarse diferentes herramientas y procesos restaurativos adaptados a cada caso y a cada circunstancia, que aunque no sea el encuentro ideal víctima-infractor y/o comunidad, sí será restaurativa en mayor o menor medida y sí cumplirá con las expectativas de la víctima (sentirse escuchada, digna de respeto y consideración) y del infractor (concienciarse, a través de

su encuentro con las víctimas, de que sus delitos causan daños a otros seres humanos, generando así empatía y un paso importante para su reinserción).

La justicia restaurativa no tiene como objetivo principal reducir la reincidencia, y no está diseñada para ello. Ésta no es la razón de la justicia restaurativa, lo cual no implica que pueda ser, y de hecho así lo es, una consecuencia de esta justicia. La razón de la justicia restaurativa es hacer lo correcto.

La justicia restaurativa no es un programa en particular o una herramienta. Hay multitud de herramientas o programas específicos, pero no se puede hablar de modelo puro o ideal, puesto que la justicia restaurativa debe adaptarse a cada país, a cada región y a sus circunstancias, tradiciones y cultura.

La justicia restaurativa no está hecha exclusivamente para delitos leves e infractores no reincidentes. Es común pensar que solo es posible en delitos leves, esto es porque se piensa en la justicia restaurativa como forma de evitar el juicio y como mecanismo alternativo. Sin embargo, está demostrado que si ayuda en delitos leves a los afectados por el hecho delictivo, con más razón puede resultar eficaz para las víctimas de delitos de más entidad e incluso para los victimarios. La diferencia sería que en delitos de más entidad ya no sería una alternativa al juicio sino un complemento. En muchos lugares se realizan procesos restaurativos estando el infractor en prisión. Esto, lejos de carecer de sentido, ayuda a la víctima a sanar y a recuperarse y ayuda al victimario a su reinserción, puesto que le ayudará a responsabilizarse por sus acciones.

La justicia restaurativa no es la panacea ni está destinada a reemplazar el sistema penal, por eso, no es necesariamente lo opuesto a la justicia retributiva puesto que ambas tienen los mismos objetivos, lo que las diferencia es cómo conseguirlos.

Justicia restaurativa como corriente filosófica o como nueva doctrina

En base a lo comentado podríamos concebir la justicia restaurativa como una nueva corriente filosófica del derecho penal. Estaríamos viendo a esta justicia como una forma de pensamiento seguida por varias personas y que sirve para explicar el derecho penal desde una perspectiva clara y concreta. Hay varias teorías acerca del derecho penal que han ido surgiendo a lo largo de la historia, algunas son más cercanas a los postulados de la justicia restaurativa y otras más contrarias. Efectivamente, podríamos llegar a considerar que la justicia restaurativa es una corriente filosófica o teoría jurídico-filosófica que trata de explicar el derecho penal desde un punto de vista más humano. Aunque quizá esta idea se queda algo corta dada la complejidad, amplitud y espíritu de esta justicia.

En este mismo sentido, podría considerarse un nuevo enfoque doctrinal. Según el diccionario, una doctrina es el conjunto de enseñanzas que se basa



La razón de la justicia restaurativa es hacer lo correcto

en un sistema de creencias. Se trata de los principios existentes sobre una materia determinada, por lo general con pretensión de validez universal. En este caso la justicia restaurativa se construye, efectivamente, a través de unos valores y principios que dan consistencia a los postulados de esta justicia.

Pero, en ambos casos, parece que aunque pueda considerarse como enfoque doctrinal o corriente filosófica, no es descabellado pensar en esta justicia como una nueva ciencia penal, dada la configuración, el contenido y los principios básicos en que se inspira.

Justicia restaurativa como ciencia penal

Para apoyar la tesis de que la justicia restaurativa podría configurarse como una ciencia penal, habría, primero, que acudir al concepto de ciencias penales, es decir al conjunto de conocimientos relativos al delito, delincuente, pena o sanción y a los demás medios de defensa contra la criminalidad.

En este conjunto, el Derecho Penal es una de esas ciencias que estudia el problema del delito, desde un ángulo puramente jurídico. Las demás disciplinas lo hacen desde diversos puntos de vista, lo cual no es descabellado puesto que el delito también es un fenómeno social, comunitario y natural.

Son muchas las clasificaciones que se hacen de las ciencias penales. Luis Jiménez de Asúa⁵ nos habla de una Enciclopedia de las Ciencias Penales, pero no concediéndole mucha importancia pasa a darnos una clasificación de las ciencias penales que divide en seis principales con subdivisiones, de acuerdo a la siguiente lista:

- a. Criminología
- b. Criminalística
- c. Derecho Penal
- d. Derecho Procesal Penal
- e. Derecho Penitenciario
- f. Ciencias auxiliares

De esta forma, no es imposible entender la justicia restaurativa como una ciencia que estudia el delito desde un punto de vista jurídico, como el derecho penal pero también desde un punto de vista social, comunitario y natural. Sería una ciencia penal que se nutre de ciertos aspectos, principios y valores de otras ciencias pero que por sí sola tiene entidad suficiente para ser considerada como ciencia penal independiente o autónoma.

Cuenta con los requisitos necesarios para ser considerada como tal. Primero, cuenta con una metodología científica depurada y es que tiene una serie de metodologías bien definidas. Las más conocidas son mediación víctima-

infractor, conferencias y círculos, pero además hay algunas otras que van a ser útiles para poder adaptarse a cada caso concreto, servirán para gestionar el delito de forma individualizada.

Tiene un paradigma transicional bien definido, que es “humanizar la justicia penal”, es decir aporta un serie de conocimientos multidisciplinares que de forma complementaria servirán para dotar de mayor humanidad el actual derecho penal y, a la vez, cuenta con entidad suficiente para, en determinadas circunstancias, ser una alternativa al derecho penal.

Precisamente eso es lo interesante de la justicia restaurativa como ciencia penal: que su visión acerca del delito, el delincuente y la víctima es multidisciplinar y tiene en cuenta sobre todo a los seres humanos que hay detrás del crimen y las circunstancias que los rodean.

Y, por último, cuenta con una “teoría jurídico-filosófica”. Todas las teorías acerca de la justicia deben ir desarrollándose poco a poco. En el caso de la justicia restaurativa, esta evolución debería cimentarse en el cambio de dos paradigmas:

1. Desde el punto de vista jurídico y como afirma Howard Zehr, el cambio es dejar de centrarnos en el binomio delito- pena y basarnos en el de daño-reparación.
2. Pero también sería bueno, tal y como decía Thomas Kuhn⁶, basarnos en un paradigma psicológico-filosófico y, en lugar de obligar a la gente a comportarse de manera adecuada ante la amenaza del castigo, se debería alentar el desarrollo de la empatía. La empatía suele definirse como “ponerse en los zapatos del otro”. Es una habilidad que nos permite estar conscientes para reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.

Siguiendo a Thomas Kuhn, y aplicando todo esto a la justicia restaurativa, si tratamos de generar empatía en las partes, los beneficios son importantes. Por un lado, se puede conseguir que el infractor aprenda que no debe delinquir, pero no por el temor a recibir un castigo, sino porque ha comprendido que con esta actitud está dañando a una persona, a un ser humano. Por otro lado, la víctima podrá conocer de propia “voz del infractor” el porqué del delito. Esto la ayudará a obtener respuestas, ver al ser humano que existe tras el crimen y así superar el trauma del delito. Además, con los procesos restaurativos más inclusivos como las conferencias o los círculos, este desarrollo de la empatía también va a beneficiar a la comunidad: amigos, familiares, vecinos... Y es que como decía Gandhi, “las tres cuartas partes de las miserias y malos entendidos en el mundo terminarían si las personas se pusieran en los zapatos de sus adversarios y entendieran su punto de vista”, lo cual significa que si pudiéramos lograr esto, podríamos tener menos personas cometiendo delitos, vecinos más humanos y, en general, sociedades



Lo interesante de la justicia restaurativa es que su visión acerca del delito, el delincuente y la víctima es multidisciplinar

más pacíficas, lo que al fin y al cabo favorece a todos, y es el objetivo último de todos los sistemas de justicia.

Lo que está claro es que el desarrollo de esta empatía puede llegar a surgir a través de un proceso restaurativo, ya que se basa en el diálogo y la comunicación, mientras que con el sistema de justicia tradicional esto es casi imposible, por cuanto la víctima, como ya se ha dicho, es un mero testigo pasivo de los hechos, no tiene posibilidad de decidir y todo es gestionado por profesionales ajenos al hecho delictivo.

Se trata de construir un mundo con un enfoque restaurativo donde las personas aprendan a gestionar sus conflictos de una forma más constructiva

En este ambiente tan frío, lejos de conseguir empatía, las partes desarrollan más sentimientos de hostilidad y venganza. Lógicamente, si queremos adelantar la prevención del delito, lo ideal sería poder inculcar y promover los valores restaurativos en los colegios para que los niños puedan aprender el valor del diálogo, la comunicación no violenta y la empatía por sus semejantes y por otros seres vivos. Eso ayudará a tener futuros adultos alejados del delito. Sería extender la justicia restaurativa no solo al estricto plano de la justicia penal, sino en todos los ámbitos de la vida cotidiana: colegios, lugar de trabajo, vecindario... Así se evitaría que muchos conflictos llegaran a los tribunales en forma de delito. Para muchos, esto son las prácticas restaurativas, de las que la justicia restaurativa es una categoría. Sea cual fuere el nombre, se trata de construir un mundo con un enfoque restaurativo donde las personas aprendan a gestionar sus conflictos (delitos y no delitos) de una forma más constructiva. En estos casos, como se verá posteriormente, nada impediría considerar la justicia restaurativa como una ciencia social.

Aun considerada como una ciencia penal, muchos no somos partidarios de la teoría abolicionista, es decir, sustituir la justicia tradicional por la restaurativa. Por el contrario, pienso que es importante que actúen como complemento la una de la otra.

Justicia restaurativa como posible ciencia social

Hasta ahora se ha analizado la justicia restaurativa enfocada en el ámbito penal, y es que, tal y como se vio al comenzar, ésta surgió para dar voz a las víctimas y humanizar el sistema penal. Sin embargo, pronto se ha visto que puede ser una forma de vida. Es decir, esta filosofía o teoría jurídico-filosófica y sus diferentes valores y principios pueden aplicarse en otras áreas de nuestra vida para lograr una convivencia más pacífica, una sociedad más responsable y ciudadanos con mejores habilidades para gestionar sus problemas.

Por eso, podríamos hablar de la justicia restaurativa en los siguientes términos:

- Como paradigma de justicia o ciencia penal, que trata de humanizar la justicia penal.
- Como movimiento social pone en práctica las herramientas de esta justicia en la vida cotidiana para prevenir la escalada del conflicto (colegios, vecindarios...).
- Como procesos concretos o herramientas que hacen realidad esta filosofía a través de encuentros víctima-infractor y/o comunidad.

Desde este punto de vista, no es descabellado ir un poco más allá y pensar en la justicia restaurativa no ya como una ciencia penal sino como una ciencia social, pensando en su aplicabilidad no solo en el ámbito penal sino también en otros como el escolar, el comunitario y el familiar. Se denomina ciencias sociales a los distintos cuerpos de conocimientos organizados sistemáticamente que tienen por objeto el estudio del hombre en sociedad. Agrupan todas las disciplinas científicas cuyo objeto de estudio está vinculado a las actividades y el comportamiento de los seres humanos. Por tanto, una ciencia social estudia el comportamiento de los seres humanos como seres sociales que viven en comunidad.

Efectivamente la justicia restaurativa nos recuerda que todos estamos conectados y que lo que uno hace afecta a los demás, y viceversa. Precisamente aborda las relaciones de los miembros de la comunidad y nos enseña que el respeto debe ser la base de nuestra forma de relacionarnos con los demás, asumiendo que todos somos responsables de nuestros actos. Por eso, si hacemos daño a otro miembro, nuestro deber es hacer lo correcto, asumir la responsabilidad y tratar de compensar el daño causado.

Igual que en el ámbito penal, cuenta con una metodología bien definida. Para aplicar la justicia restaurativa existen distintas metodologías, las más conocidas son la mediación, conferencias restaurativas y círculos de paz. Pero es perfectamente posible pensar en diseñar más prácticas o metodologías restaurativas, teniendo en cuenta las tres erres de Howard Zehr: respeto, responsabilidad y relaciones de los miembros de la comunidad.

Con respecto al paradigma transicional, en este caso hablamos de ámbitos de nuestra vida diaria, y la justicia restaurativa como ciencia social nos enseña a reconocernos los unos a los otros como seres humanos, dando la oportunidad para estrechar las relaciones entre todos nosotros, fomentando el respeto y la responsabilidad por nuestras acciones.

Y con respecto a la teoría jurídico-filosófica, podríamos usar sin ningún problema la utilizada para concebirla como ciencia penal: tratar de generar, como decía Kuhn, empatía en nuestros ciudadanos para que aprendan a ponerse en el lugar de los demás.



La justicia restaurativa aborda las relaciones de los miembros de la comunidad y nos enseña que el respeto debe ser la base de nuestra forma de relacionarnos con los demás

Aspectos comunes entre la justicia retributiva y la restaurativa

Volviendo a la justicia restaurativa aplicada al ámbito penal, me gustaría explicar por qué la justicia restaurativa y la actual retributiva no son radicalmente opuestas, y en qué medida parten de postulados similares y son diferentes en cómo aspiran a conseguirlo. Esto me servirá para concluir que la justicia restaurativa en el ámbito penal, configurada como ciencia penal, puede ser utilizada para mejorar nuestro sistema penal actual.

Por todo esto, y para comenzar, debo establecer que el origen de la justicia tanto retributiva como restaurativa, no parte de supuestos teóricos sino de las emociones. Ser víctima de un delito o una injusticia provoca indignación, ira, humillación y venganza o deseo de compensar el daño sufrido, infligiendo dolor al infractor. Pero dejar que afloren estos sentimientos de venganza puede ser peligroso e írsenos de la mano. Si esta ira e indignación no se canalizan para evitar acciones de venganza, las consecuencias pueden ser catastróficas para la vida social.

De ahí que la respuesta de las autoridades a la delincuencia fuera la de ejercer la justicia en nombre de la víctima, hasta tal punto que, como decía Nils Christie⁷, “el estado nos ha robado el conflicto” y yo añadiría también, el delito.

Sin embargo, esta transformación de la venganza en retribucionismo ha reducido o eliminado la dimensión humana y emocional. La justicia penal actual se ha reducido a conceptos y procedimientos iguales para todos, llenos de burocracia y en muchas ocasiones incomprensibles.

Además la retribución se centra en la dimensión pública de la delincuencia. Por eso, los profesionales pueden sentir que se ha hecho justicia, pero las partes directamente afectadas a menudo quedan frustradas con un sentimiento de injusticia.

Esto, sin duda, sucede porque con nuestra actual justicia es el estado el que se erige como víctima, y todo su afán es ejercer esta venganza en nombre de la víctima pero de una forma que no atiende realmente las expectativas de estas víctimas, ya que se olvida de algo esencial y es que el delito es más que una vulneración de la norma, es una violación de las relaciones de las personas. Aquí es donde tiene cabida y da esperanzas la justicia restaurativa: abordando las dimensiones emocionales de la delincuencia y transformando y canalizando estas emociones no positivas y destructivas por algo constructivo (motivaciones sanadoras).

Mantener esta teoría de la justicia restaurativa parece complicado pero no lo es tanto. El retribucionismo se basa en el principio kantiano de que castigar

el mal es un imperativo categórico. Las comunidades deben hacer normas claras y hacerlas cumplir.

Se debe entender que toda violación de estas normas es desaprobada y que los ciudadanos las comprenden para así evitar futuros comportamientos contrarios a la ley. Sin embargo, para dejar claro a la comunidad que las conductas delictivas no son toleradas, ¿es necesario expresarlo a través del castigo?

La retribución se basa en una especie de venganza recíproca. La venganza se torna legal mediante la imposición al infractor de una cantidad de dolor, que se corresponde con el daño causado por el delito. Muchos creen que se hace justicia si el infractor también tiene dificultades y que así se borran los beneficios ilegítimos obtenidos por el infractor. Sin embargo, hay una necesidad natural de que el equilibrio sea restaurado. Sería injusto que dejáramos a las víctimas solas, con sus quejas y sus pérdidas. Queremos que sus pérdidas y daños materiales, mentales y sociales se puedan atender y que la victimización sea eliminada. Todos estamos de acuerdo en que los delitos deben ser censurados públicamente para fomentar el cumplimiento de las normas y que deber ser restaurado un equilibrio moral para preservar las relaciones sociales. Por eso, podemos ver la justicia restaurativa como un retribucionismo constructivo inverso.⁸

La retribución se basa en que el comportamiento ilegal es condenado, el infractor es responsable y el desequilibrio moral es reparado mediante el pago de devolver al infractor el sufrimiento que causó por el delito.

La justicia restaurativa tiene estos elementos de censura pero se ven de una manera constructiva. Esta censura se basa en las relaciones sociales. La conducta delictiva es censurada porque ha causado un daño a otra vida. Emociones como el remordimiento, la culpa y la vergüenza son inherentes al proceso de la restauración. Esta censura de la restauración se refiere a la obligación de respetar la calidad de las relaciones sociales.

Hay otro elemento clave: la responsabilidad. En el sistema retributivo, el delincuente se enfrenta al sistema y debe someterse a las consecuencias punitivas, impuestas por él, no tiene ningún papel activo, solo una responsabilidad pasiva que se le impone por un acto cometido en el pasado. En cambio, la justicia restaurativa invita al autor a tomar una responsabilidad activa, participando en el proceso y haciendo gestos para reparar o compensar el daño. Esta responsabilidad activa no es solo por el acto delictivo cometido en el pasado, sino que está orientada hacia el futuro.

En cuanto al balance, con la justicia retributiva el equilibrio se restablece devolviendo al infractor el mismo daño que causó. Sin embargo, la cantidad de sufrimiento se duplica no sólo para los directamente implicados, sino también para los cercanos a ellos.



Para dejar claro a la comunidad que las conductas delictivas no son toleradas, ¿es necesario expresarlo a través del castigo?

La justicia penal actual se ha reducido a conceptos y procedimientos iguales para todos, llenos de burocracia y en muchas ocasiones incomprensibles

En la justicia restaurativa el papel del delincuente pagando es al revés: él debe pagar en la medida de lo posible por el daño, a través de la reparación. Se restaura el equilibrio pero no doblando la cantidad de sufrimiento, sino quitando un poco este sufrimiento. Hay cierta retribución pero constructiva, la justicia restaurativa se pregunta qué clase de deuda tiene el infractor y qué debe hacer para “pagar esa deuda” (Braithwaite).⁹

La delincuencia duele y por eso la justicia debe sanar. Ambas, justicia retributiva y restaurativa tienen el mismo objetivo, reequilibrar las consecuencias de un delito, aunque la diferencia es cómo se va a hacer. Según la justicia retributiva causar intencionadamente dolor es imprescindible para armonizar la conducta ilícita y censurarla.

Sin embargo, la vertiente retributiva de la justicia restaurativa busca el equilibrio dando un papel activo al infractor y a la víctima, actuando de forma constructiva, no respecto al hecho pasado delictivo, sino mirando hacia el futuro sin delitos. En un mundo en que las personas cada vez más se sienten alienadas, la justicia restaurativa construye sentimientos positivos y fortalece lazos sociales. El objetivo de esta justicia, en el ámbito penal, trata no solo de reducir el crimen sino también de reducir su impacto. La capacidad de la justicia restaurativa para hacer frente a estas necesidades emocionales y de relación y para “engancharse” a los ciudadanos es la llave para una comunidad más saludable. Para esta justicia, el delito rompe la paz entre los miembros de la comunidad y por eso los delincuentes deben hacer las cosas bien también para con la comunidad.

Algunas víctimas revelan que se sienten como un cebo para que el infractor sea condenado, pero los efectos de los delitos en las víctimas a veces son visibles y otras no, y la justicia restaurativa procura su atención de forma más satisfactoria. Sabiendo que ambas formas de ver la justicia surgieron de las emociones y como forma de canalizarlas y dotarlas de legalidad, puede ser importante, sin desechar del todo la actual justicia, cubrir las carencias que tiene con respecto a la excesiva burocracia y la falta de humanidad, dotándola de un enfoque restaurativo, que la haga más cercana a las necesidades de las verdaderas personas afectadas por el delito: víctima, infractor y comunidad. Combinándolas, creo que se podría lograr una justicia que, aunque suene paradójico, sea más justa y más humana.

Alcance de la justicia penal con enfoque restaurativo

Debemos, para hacernos a la idea del alcance de construir una justicia penal con enfoque restaurativo, comenzar recordando una idea básica en torno a la justicia restaurativa y es que no se trata de un programa específico o una

metodología, sino que es un conjunto de principios y valores, que nos van a guiar para gestionar el delito de una forma más adecuada a las necesidades de los realmente afectados.

Al no ser un programa específico sino una respuesta al delito, paradigma de justicia, incluso para mí, una ciencia penal o incluso social, nada obsta que este conjunto de principios y valores puedan usarse para impregnar nuestra actual justicia, cubriendo así sus carencias.

Se trataría de abordar las normas penales y penitenciarias con un enfoque restaurativo en el que prime la participación activa de los realmente afectados por el delito. Para ello, se debe empoderar la figura de la víctima, dándole participación activa siempre que sea posible y teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades antes del proceso, durante e incluso después, porque la víctima necesita apoyo jurídico, moral, psicológico, restaurativo y social para recuperarse del delito (en España ya tenemos una primera norma con un claro enfoque restaurativo, “el Estatuto de la víctima”, aunque desgraciadamente su aplicación práctica todavía no es plena). Respecto del infractor, se debe favorecer una actitud activa y constructiva, intentando que se responsabilice del daño cometido.

De esta forma, también deben elaborarse normas penitenciarias con este enfoque. Sin lugar a dudas, en nuestro derecho ya existe la reparación del daño y la voluntad del infractor de querer reparar como requisito para conseguir determinados beneficios jurídicos y penitenciarios. Pero la justicia restaurativa lo que va a hacer es conseguir que el infractor se guíe por impulsos más sinceros y, en todo caso, se va a motivar en ellos y ellas una actitud más constructiva y activa.¹⁰

Esta construcción de normas con un enfoque restaurativo no impediría que también se incluyeran, si fuera posible y viable, un encuentro conjunto o indirecto víctima-infractor y/o comunidad. Estos encuentros restaurativos se incluirían dentro del proceso penal como complemento.

Serán el último escalón restaurativo, el ideal en el que las personas afectadas por el delito serán las directas protagonistas y podrán gestionar los aspectos emocionales del daño causado. Esta posibilidad podrá darse, como ya se ha visto, durante la investigación, antes del juicio e incluso después de la sentencia. Considerando que la justicia restaurativa es un complemento, es importante tener en cuenta que incluso estando el infractor cumpliendo condena, la reunión restaurativa en la vertiente que sea, bien reunión víctima-infractor, conferencias, círculos u otra metodología, es muy importante y un complemento al tratamiento que reciba dentro la cárcel. Estos encuentros son interesantes para ayudar al infractor a ver el daño que ha cometido, a que la víctima obtenga una reparación que puede no haber conseguido antes y que se pueda valorar si el infractor, en verdad, está preparado para su vuelta a la sociedad. Y es que, aunque la reducción de la reincidencia no es el obje-



Se debe empoderar la figura de la víctima, dándole participación activa siempre que sea posible y teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades antes del proceso, durante e incluso después

tivo de la justicia restaurativa, sí que se puede considerar un efecto positivo y beneficioso.

Por tanto, las normas penales y penitenciarias pueden impregnarse de este espíritu restaurativo para mejorar su grado de eficacia y satisfacción en el ciudadano, y los encuentros restaurativos se incluirían como un escalón más, dentro de este enfoque restaurativo, el ideal, pero uno más. Podríamos decir que podemos ser totalmente restaurativos si incluimos este encuentro. O parcial o mayormente restaurativos si no es posible o viable este encuentro conjunto pero gestionamos el delito conforme a los valores y los principios de la justicia restaurativa. Utilizaremos la brújula de la justicia restaurativa para lograr el “cambio de lentes”, del que nos habla Howard Zehr, para ver y ofrecer una justicia más humana.

Conclusiones

Dar una oportunidad al infractor para asumir sus actos y propiciar la reparación del daño a la víctima

Aunque actualmente se concibe la justicia restaurativa en el ámbito penal como simples fórmulas de encuentro víctima-infractor y a veces comunidad, la realidad es que esta justicia es mucho más. Para algunos, es una teoría de justicia que no tiene por qué estar alejada del ámbito penal, sino que se nutre de elementos que ya existen en todos los derechos penales, como la reparación del daño, la suspensión o sustitución de las penas y otras muchas instituciones, destinadas a dar una oportunidad al infractor para asumir sus actos y propiciar la reparación del daño a la víctima.

Sin duda, estos mecanismos que existen en el derecho penal pueden mejorarse a través de este enfoque restaurativo, que propicia la participación activa de los realmente afectados por el delito, víctima e infractor. El proceso penal ya no giraría en torno al estado y al infractor, sino que la víctima recuperaría un papel protagonista. También se atenderían sus necesidades de una forma más eficaz, sin mercantilizar la reparación sino haciendo posible que esta compensación se haga en el sentido más amplio de la palabra y de acuerdo a las verdaderas y reales necesidades de las víctimas. De la misma manera, el infractor, en lugar de adoptar una actitud pasiva, en la que solo reconoce el delito, en la mayoría de los casos guiado por motivos espurios, se mostrará más activo. Efectivamente, este enfoque restaurativo propiciará una actitud activa y responsable; si quiere asumir el daño, tendrá una oportunidad pero deberá entender que la reparación o compensación no es un castigo impuesto por el juez, sino una prestación socialmente constructiva, es decir, todo aquel que hace algo mal tiene el deber de enmendar el daño o mitigarlo.

Instituciones que tenemos en España, como las sentencias de conformidad, serán más cualificadas y más eficaces, ya que la víctima habrá estado informada durante todo el proceso y el infractor reconocerá el delito, tras comprometerse a reparar el daño, no solo por conseguir una reducción de la pena.

Por eso la justicia penal con enfoque restaurativo se revela como una justicia más humana y eficaz, en la que los encuentros restaurativos, si son posibles, serán el último escalón y el ideal, dentro de una justicia penal más participativa, inclusiva y humana.

Pero es que además, dada la importancia que está adquiriendo y puesto que sus objetivos cumplen a la perfección con los postulados de un estado social y democrático de derecho y con la misión de procurar la mejor atención a las necesidades de los ciudadanos, se puede considerar, como ya se ha visto, que una ciencia penal precisamente cuenta con todos los requisitos, con metodologías muy variadas, con teorías que fundamentan su existencia y con un objetivo claro, que no es otro que introducir el aspecto emocional del delito en su gestión, dando cabida a las personas realmente afectadas por él, y no solo al estado y al infractor. Por todo esto, tampoco es descabellado pensar en su posible compatibilidad con el derecho penal existente pues, reiterándome en lo ya expuesto, tenemos instituciones que en sí mismas parten de estos postulados restaurativos. Tan solo faltaría acomodarlos a esta nueva ciencia penal para lograr una mejor y más satisfactoria justicia penal.



Virginia Domingo de la Fuente
 Coordinadora del Servicio de Justicia Restaurativa de Castilla y León
 Tutora en el Certificado de estudios avanzados en Justicia Juvenil
 Universidad de Ginebra
 scjrestaurativa@outlook.es

Bibliografía

- Braithwaite, J.** (2002). “Setting Standards for Restorative Justice”. *British Journal of Criminology* (42) p. 563-577.
- Christie, N.** (1977). “Conflicts as Property”. *British Journal of Criminology*. Vol. (17), p. 1-15.
- Domingo de la Fuente, V.** (2012). “Gestión del Conflicto Penal”. Capítulo sobre justicia restaurativa, p. 151-169. Editorial Astrea.
- Domingo de la Fuente, V.** (2012). “Entrevista a Howard Zehr”. *Criminología y Justicia*. ISSN-e 2174-1697, núm. 4, p. 115-117.
- García-Pablos de Molina, A.** (1998). *Manual de Criminología. Introducción y teorías de la Criminalidad*. Madrid, p. 78 y ss. Editorial Espasa-Calpe.
- Jiménez de Asúa, L.** (1934). *Manual de Derecho penal*, 454 p. Reus.
- Kant, Immanuel** (1994). *Sobre la paz perpetua*. Editorial Tecnos.
- Kuhn, T.** (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Editorial de la Universidad de Chicago.
- Roxin, C.** (1991) “La reparación en el sistema jurídico penal de sanciones”. Jornadas sobre la reforma del derecho penal en Alemania. Ed.: cuadernos del consejo general del poder judicial. Madrid, p. 119 y ss.

Zehr, H. (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Intercourse PA, Good Books.

Zehr, H. (1990). "Changing lenses: a new focus for crime and victim". Herald Press.

- 1 García-Pablos de Molina, A (1998). *Manual de Criminología. Introducción y teorías de la Criminalidad*. Editorial Espasa-Calpe. Madrid, p. 78 y ss.
- 2 Zehr, Howard (2007). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Intercourse PA, Good Books.
- 3 Art. 1. D) de la DIRECTIVA 2012/29/UE DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO de 25 de octubre de 2012 por la que se establecen normas mínimas sobre los derechos, el apoyo y la protección de las víctimas de delitos.
- 4 Zehr, Howard (1990). *Cambio de lentes: un nuevo enfoque para el crimen y la justicia*. Herald Press, Pennsylvania.
- 5 Jiménez de Asúa, L. (1934). *Manual de Derecho penal*, 454 p. Reus.
- 6 Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Editorial de la Universidad de Chicago.
- 7 Christie, Nils (1977). *Las imágenes del hombre en el derecho penal moderno*. Instituto criminológico y derecho penal. Universidad de Oslo.
- 8 Kant, Immanuel (1994). *Sobre la paz perpetua*. Editorial Tecnos.
- 9 Braithwaite, J. (2002). "Setting Standards for Restorative Justice". *British Journal of Criminology* (42) p. 563-577.
- 10 Roxin, C. (1991). "La reparación en el sistema jurídico penal de sanciones". Jornadas sobre la reforma del derecho penal en Alemania. Ed.: cuadernos del consejo general del poder judicial. Madrid, p. 119 y ss.

Ruth
Villanueva

Situación penitenciaria en México

Recepción: 15-10-2017 / Aceptación: 12-12-2017

Resumen

El presente artículo es un informe que recoge el estado de las cárceles y la situación legal en México y que apunta posibles mejoras a implementar en este ámbito. Para abordar el tema penitenciario en México, se inicia el informe puntualizando la normatividad específica con la que se cuenta, señalando tres artículos fundamentales de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la existencia de la Ley Nacional de Ejecución Penal, que actualmente impacta en toda la República Mexicana.

Palabras clave

Prisiones, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley Nacional de Ejecución Penal, Sobrepoblación, Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)

Situació penitenciària a Mèxic

El present article és un informe que recull l'estat de les presons i la situació legal a Mèxic i que apunta possibles millores a implementar en aquest àmbit. Per abordar el tema penitenciari a Mèxic, s'inicia l'informe puntualitzant la normativitat específica amb la qual es compta, assenyalant tres articles fonamentals de la Constitució Política dels Estats Units Mexicans i l'existència de la Llei Nacional d'Execució Penal, que actualment impacta en tota la República Mexicana.

Paraules clau

Presons, Constitució Política dels Estats Units Mexicans, Llei Nacional d'Execució Penal, Sobrepoblació, Comissió Nacional dels Drets Humans (CNDH)

The Prison Situation in Mexico

This article presents an overview of the state of the prisons and the legal situation in Mexico and suggests a number of possible improvements that might be implemented in this area. In addressing the issue of the prison system in Mexico, the report begins by outlining the specific regulations currently in force, detailing three fundamental articles of the Political Constitution of the United Mexican States and the existence of the National Law of Criminal Enforcement, which applies throughout the Mexican Republic.

Keywords

Prisons, Political Constitution of the United Mexican States, National Law of Criminal Enforcement, Overpopulation, National Human Rights Commission (CNDH)

Cómo citar este artículo:

Villanueva Castilleja, Ruth (2017). Situación penitenciaria en México. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 91-99



- ▲ Para abordar el tema penitenciario en México, se inicia en esta ocasión puntualizando la normatividad específica con la que se cuenta, señalando tres artículos fundamentales de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y la existencia de la Ley Nacional de Ejecución Penal, que impacta en toda la República Mexicana hoy en día¹.

Así, se observa en los artículos 1, 18 y 40 constitucionales el siguiente contenido:

Artículo 1: En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

Está prohibida la esclavitud en los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzarán, por este solo hecho, su libertad y la protección de las leyes.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Artículo 18: Sólo por delito que merezca pena privativa de libertad habrá lugar a prisión preventiva. El sitio de ésta será distinto del que se destinare para la extinción de las penas y estarán completamente separados.

El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del

sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir; observando los beneficios que para él prevé la ley. Las mujeres compurgarán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto.

La Federación y las entidades federativas podrán celebrar convenios para que los sentenciados por delitos del ámbito de su competencia extingan las penas en establecimientos penitenciarios dependientes de una jurisdicción diversa.

[...]

Los sentenciados de nacionalidad mexicana que se encuentren compurgando penas en países extranjeros podrán ser trasladados a la República para que cumplan sus condenas con base en los sistemas de reinserción social previstos en este artículo, y los sentenciados de nacionalidad extranjera por delitos del orden federal o del fuero común podrán ser trasladados al país de su origen o residencia, sujetándose a los Tratados Internacionales que se hayan celebrado para ese efecto. El traslado de los reclusos sólo podrá efectuarse con su consentimiento expreso.

Los sentenciados, en los casos y condiciones que establezca la ley, podrán compurgar sus penas en los centros penitenciarios más cercanos a su domicilio, a fin de propiciar su reintegración a la comunidad como forma de reinserción social. Esta disposición no aplicará en caso de delincuencia organizada y respecto de otros internos que requieran medidas especiales de seguridad.

Para la reclusión preventiva y la ejecución de sentencias en materia de delincuencia organizada se destinarán centros especiales. Las autoridades competentes podrán restringir las comunicaciones de los inculcados y sentenciados por delincuencia organizada con terceros, salvo el acceso a su defensor; e imponer medidas de vigilancia especial a quienes se encuentren internos en estos establecimientos. Lo anterior podrá aplicarse a otros internos que requieran medidas especiales de seguridad, en términos de la ley.

Artículo 40: Es voluntad del pueblo mexicano constituirse en una República representativa, democrática, laica y federal, compuesta por Estados libres y soberanos en todo lo concerniente a su régimen interior; y por la Ciudad de México, unidos en una federación establecida según los principios de esta ley fundamental.

Con base en esta fundamentación jurídica, se publicó la Ley Nacional de Ejecución Penal, el 16 de junio de 2016, integrada por 207 artículos quem por la *vacatio legis* consignada, todavía no entra en vigor en su totalidad, encontrándose a la fecha un periodo de grandes cambios a implementarse en el sistema penitenciario mexicano.



En septiembre de 2017, el sistema contaba con 360 centros, con 208.343 espacios, encontrando una población de 212.083 personas privadas de la libertad, clasificadas de la siguiente manera.

POBLACIÓN PENITENCIARIA		
POBLACIÓN TOTAL	208.343	
HOMBRES	197.516	
MUJERES	10.827	
Total población privada de la libertad del fuero común	170.025	81.61%
<i>Población privada de la libertad procesada (preventivos) Fuero común</i>	61.160	29.36%
<i>Población privada de la libertad sentenciada Fuero común</i>	108.865	52.25%
Total población privada de la libertad del fuero federal	38.318	18.39%
<i>Población privada de la libertad procesada (preventivos) Fuero federal</i>	18.626	8.94%
<i>Población privada de la libertad sentenciada Fuero federal</i>	19.692	9.45%

DEPENDENCIA DE LOS CENTROS PENITENCIARIOS		
	Centros	Espacios
Gobierno Federal	18	36.007
Gobierno de la Ciudad de México	13	23.947
Gobiernos Estatales	271	149.996
<i>Gobiernos Municipales</i>	58	2.133
TOTAL	360	212.083

SOBREPOBLACIÓN	
Sobrepoblación general	-3.740
Centros penitenciarios con sobrepoblación	122
Centros penitenciarios sobrepoblados que tienen población privada de la libertad del fuero común	26
Centros penitenciarios sobrepoblados que tienen población privada de la libertad del fuero común y federal	96

Bajo este contexto, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) trabaja comprometidamente para que en los centros penitenciarios se logre efectivamente alcanzar el fin de la pena de prisión, de conformidad con la normatividad nacional y los estándares e instrumentos internacionales, reconociendo la importancia de contar con aspectos que garanticen la integridad personal de la población interna, así como una estancia digna en la prisión, que se atiendan los aspectos prioritarios de la reinserción social, de las condiciones de gobernabilidad y a los grupos con requerimientos específicos, como lo son: las personas adultas mayores, indígenas, quienes viven con VIH-SIDA y aquellas con discapacidad física y/o psicosocial, entre otras.



Al respecto, es importante precisar que sobre el tema se han emitido Recomendaciones Generales, cuyo objetivo es crear políticas públicas; de igual modo se han emitido Informes Especiales, atendiendo a problemáticas puntuales; Recomendaciones Particulares, sobre violaciones de derechos humanos en casos específicos; y Pronunciamientos Penitenciarios, que responden a lo observado en las visitas de supervisión, detectándose aspectos a atender con señalamientos concretos en los rubros siguientes.

Sobrepoblación

En los centros penitenciarios es una problemática que constantemente entorpece, limita y no permite generar buenas prácticas en el sistema penitenciario, en virtud de ser causa de otras circunstancias, como hacinamiento, ausencia o inadecuada clasificación de la población; falta de control de los establecimientos o problemas de gobernabilidad. Por ello, además la sobrepoblación conlleva insuficiencia de servicios básicos como agua, alimentos y medicamentos además de falta de oportunidades reales para acceder a los medios adecuados que permitan una reinserción social efectiva.

Este pronunciamiento establece criterios de evaluación de la sobrepoblación, así como la implementación de programas de mitigación de riesgos y acciones encaminadas a reorientar el uso desmedido de la prisión.

Clasificación

En la Constitución se establecen cuatro criterios base para efectuar la clasificación penitenciaria: por situación jurídica (*procesados y sentenciados*), por sexo (*hombres y mujeres*), por edad (*adultos y menores de edad*) y por régimen (*delincuencia organizada y delincuencia convencional*), cuyo fin es la separación de las personas internas en las distintas instituciones penitenciarias existentes.

En este pronunciamiento se considera que la clasificación de la población penitenciaria debe respetarse sobre estas bases jurídicas constitucionalmente señaladas, en virtud de que el atender a clasificaciones por fuero, ya sea federal o local, carece de sustento normativo dado que no se prevé éste como un criterio de clasificación reconocido y, por el contrario, existe el señalamiento expreso de atender al internamiento conforme al lugar que favorece a la cercanía familiar del interno.

Situación de las personas con discapacidad psicosocial e inimputables

La CNDH se ha pronunciado sobre la necesidad de que las autoridades del sistema impulsen el desarrollo de ajustes normativos, de operación e infraestructura encaminados a favorecer la atención adecuada en instalaciones específicas, con personal especializado y en su caso con los medicamentos requeridos por las personas en reclusión que presentan discapacidad psicosocial o inimputabilidad, evitando con ello condiciones de discriminación y exclusión por su condición de vulnerabilidad.

En congruencia con los instrumentos internacionales y normas nacionales, se ha señalado que para atender a esta población es necesario contar con los especialistas de la salud mental, en los centros especializados que hagan posible su debida atención.

Derecho a la protección de la salud

El derecho a la protección de la salud requiere de la mayor atención, en virtud de la situación que se vive actualmente en los centros penitenciarios del país, en donde la población interna y los hijos menores que se encuentran con sus madres en reclusión, la necesitan de manera prioritaria.

Al privar de la libertad a una persona, el Estado detenta una sujeción especial sobre aquellas que se encuentran bajo su custodia; en este sentido, debe cumplir la obligación positiva de proporcionar la asistencia médica necesaria, por ser garante de su integridad, por lo que, tomando en cuenta el mayor número de quejas penitenciarias que se reciben de personas internas y conforme a la problemática específica, sobre la negación o dilación para acceder a la protección de la salud, la CNDH ha emitido el pronunciamiento específico, involucrando también a las autoridades del sector salud, para que de manera integral se pueda atender esta problemática.

Racionalización de la pena de prisión

La CNDH identificó la necesidad de emitir este pronunciamiento con el fin de que las penas sean congruentes con el derecho a la reinserción social previsto en el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La racionalización de las penas representa la posibilidad de su humanización, conforme a un esquema de respeto por los derechos humanos, señalando que esto no implica oposición a las acciones relativas a la ejecución de las penas como respuesta al actuar delictivo, sino que dichas acciones se realicen en contravención al marco normativo nacional e internacional de los derechos humanos.



Supervisión penitenciaria

Ante la necesidad de identificar puntualmente las condiciones que permitan garantizar tanto el respeto a la dignidad como a los derechos humanos de los internos y la conveniencia de contar con una metodología uniforme para evaluarlas, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos ha realizado el Pronunciamiento específico sobre Supervisión Penitenciaria.

Lo anterior, transparentando desde la Guía Nacional de Supervisión Penitenciaria, hasta el procedimiento puntual que involucra a los diversos actores relacionados con la organización y funcionamiento de los centros penitenciarios del país, para dar a conocer los esquemas y métodos bajo los cuales se presentan las calificaciones que se constituyen como referencia fundamental para las autoridades, respecto de su labor y necesidades, a fin de que se atienda cada uno de los rubros o indicadores que hagan posible la optimización del sistema.

Perfil del personal penitenciario

La importancia de contar dentro del sistema penitenciario con el personal idóneo para estas actividades es fundamental, reconociéndose la importancia de establecer y homologar el perfil civil y profesional, orientado hacia el servicio específico que lo distingue en el ámbito de la ejecución de penas, como parte del sistema de justicia penal.

Lo anterior, de conformidad con las bases señaladas también en el artículo 18 constitucional y en todos los instrumentos internacionales que en este tema han coincidido.

En este Pronunciamiento se puntualiza el privilegiar la definición dentro de los centros penitenciarios, orientando a las instituciones en donde todavía existe mando policial o militar, para que éste sea remplazado por el personal civil idóneo, de conformidad con las normas y estándares nacionales e internacionales.

Antecedentes penales

Este tema representa hoy en día una problemática importante, en virtud de que su existencia implica una contradicción con el objetivo de la pena de prisión que constitucionalmente ha quedado señalado como el de alcanzar la reinserción social efectiva, condición que también es coincidente con toda la normatividad internacional y que representa el acceso a una segunda oportunidad, así como el derecho a no ser discriminado.

En este Pronunciamiento se puntualiza el impacto referente a la trascendencia de la pena que existe, cuando ésta afecta directamente a la persona por los antecedentes penales de algún miembro de la familia y en los cuales no hay implicación directa, lo que resulta indudablemente violatorio a los derechos humanos. Por ello, se plantea también la obligación del Estado de generar la armonización normativa necesaria para alcanzar los objetivos señalados.

Derecho de las personas procesadas y sentenciadas penalmente a una identificación con validez oficial

En este tema la CNDH ha identificado la necesidad que tienen las personas, estando procesadas o sentenciadas penalmente y encontrándose en libertad, de contar con una identificación de validez oficial que les permita ejercer su derecho a identificarse en igualdad de circunstancias que cualquier otra persona, para llevar una vida de inclusión social sin factores de discriminación.

En este Pronunciamiento se ha llamado la atención para poder contar con esta documentación que se encuentre desvinculada de procesos político-electorales o de cualquier otra índole y que les garantice las mismas oportunidades, por lo que la credencial para votar para efectos exclusivos de identificación debe visibilizarse necesariamente.

Plazo razonable en la prisión preventiva

Este tema ha sido observado también por la CNDH, reconociéndose que la prisión preventiva debe de privilegiarse como medida cautelar y nunca como punitiva, por lo que no debe de ser aplicada por un periodo fuera de los márgenes compatibles con los derechos humanos, ya que cuando excede en el plazo razonable, previsto en las normas nacionales e instrumentos internacionales, se convierte en una medida desproporcionada que podría ser equivalente a una pena anticipada.

Es por ello que se insiste en el reconocimiento de la presunción de inocencia, atendiendo los preceptos establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en las Reglas Mandela de la ONU, así como en los estándares emanados del sistema universal e interamericano de derechos humanos. Bajo estas puntualizaciones, la situación penitenciaria en México se encuentra actualmente en una etapa de grandes cambios, en donde el tema del respeto por los derechos humanos se trabaja constantemente con el fin de lograr erradicar las violaciones que han existido a la dignidad de la persona y sobre las cuales debe de comprometerse a su erradicación, humanizando el sistema y trabajándose en un enfoque de legalidad y respeto.

Ruth Villanueva Castilleja
Tercera Visitadora General
Comisión Nacional de los Derechos Humanos
México
rvillanueva@cndh.org.mx



¹ Nota del director: este artículo es un informe sobre el estado de las cárceles y sobre la situación legal en México, que apunta posibles mejoras a implementar en este ámbito.

Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com



Intercambio

Belén Pascual
Lluís Ballester
Joan Amer
Maria Antònia Gomila
Rosario Pozo
Margalida Vives

Educación social, ética profesional y formación universitaria

Recepción: 20-10-2017 / Aceptación: 13-11-2017

Resumen

El ejercicio profesional de la educación social se asocia a los valores cívicos, a los derechos de la ciudadanía y a la responsabilidad, la proximidad y la escucha al sujeto como protagonista de su propio proceso. El artículo plantea una reflexión sobre la dimensión ética de la profesión y de los estudios de educación social. La metodología ha consistido en la consulta a profesionales de los ámbitos laboral y académico. De acuerdo con ese componente ético de la profesión, las obligaciones éticas y sociales deben incluirse en el currículum de los estudios y en el espacio organizativo y relacional de la institución.

Palabras clave

Ética profesional, Educación social, Formación ética, Práctica académica, Práctica profesional, Valores cívicos, Ciudadanía

Educació social, ètica professional i formació universitària

L'exercici professional de l'educació social s'associa als valors cívics, als drets de la ciutadania i de la responsabilitat, la proximitat i l'escolta al subjecte com a protagonista del seu propi procés. L'article planteja una reflexió sobre la dimensió ètica de la professió i dels estudis d'educació social. La metodologia ha consistit en la consulta a professionals dels àmbits laboral i acadèmic. D'acord amb aquest component ètic de la professió, les obligacions ètiques i socials s'han d'incloure en el currículum dels estudis i en l'espai organitzatiu i relacional de la institució.

Paraules clau

Ètica professional, Educació social, Formació ètica, Pràctica acadèmica, Pràctica professional, Valors cívics, Ciutadania

Social Education, Professional Ethics and University Education

The professional exercise of social education is associated with civic values, with the rights of citizenship and with responsibility, proximity and listening to the subject as the protagonist of their own process. The article, which proposes a reflection on the ethical dimension of the profession and of social education studies, adopted a methodology of consulting professionals working in the field and in higher education. It seems clear that the declared ethical component of the profession requires that ethical and social obligations be included in the training curriculum and in the organizational and relational space of the institution.

Keywords

Professional ethics, Social education, Ethical training, Academic practice, Professional practice, Civic values, Citizenship

Cómo citar este artículo:

Pascual Barrio, B.; Ballester Brage, Ll.; Amer Fernández, J.; Gomila Grau, M. A.; Pozo Gordaliza R.; Vives Barceló, M. (2017). Educación social, ética profesional y formación universitaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 103-119



Introducción

El ejercicio profesional plantea dilemas cuya solución no depende de criterios éticos universales sino de un tipo de ética situacional

La formación ética es imprescindible en las profesiones del ámbito social y educativo ya que sólo desde una perspectiva ética puede asumirse el alto nivel de responsabilidad que se les atribuye (Ronda, 2011). En concreto, la educación social cuenta con un código deontológico (ASEDES, 2004) que orienta su práctica profesional clarificando los referentes filosóficos y teóricos que la sustentan, delimitando los ámbitos de competencia en relación con otras profesiones y definiendo los objetivos, responsabilidades, normas y pautas mínimas (Pantoja, 2002). Sin embargo, las normas escritas no siempre dan respuesta a los dilemas que surgen en el quehacer profesional y se hace preciso un código ético basado en la experiencia y los conocimientos de especialistas y representantes de la profesión (Cortina, 2002). El ejercicio profesional plantea dilemas cuya solución no depende de criterios éticos universales sino de un tipo de ética situacional que parte de la reflexión sobre las dimensiones éticas de la acción educativa y permite a los educadores sociales poner en juego y compartir sus competencias y habilidades. Este tipo de ética se construye desde la propia acción educativa, en situaciones reales y relacionales vividas por los educadores sociales en su espacio de trabajo (Campillo, Sáez, 2012)¹.

Ética profesional y formación de los profesionales de la educación social

La dimensión ética de la profesión

La educación social es una profesión con vocación de servicio y por ello se desarrolla principalmente en contextos de vulnerabilidad, y con un enfoque analítico y crítico que ayuda a entender las bases de la desigualdad social más allá de condicionantes ideológicos (Martín, Vila, 2012). La toma de conciencia y comprensión de la realidad social constituye un paso previo al compromiso que adquieren los educadores sociales por la defensa de los derechos humanos y su capacidad de generar actitudes de compromiso en otras personas, expandiendo, de ese modo, la corresponsabilidad del bienestar general (Caride, 2001; Martín, Vila, 2012). Pero la predisposición e implicación por el interés común para una convivencia democrática no se desarrolla de forma espontánea, sino que debe ser construida (Camps, 2007), lo cual explica la importancia que adquiere la educación ciudadana en una sociedad cada vez más abierta, compleja y global (Gallardo, 2009).

El educador social cumple esa labor cívica que incluye velar por el bien colectivo de la ciudadanía, el compromiso y la práctica participativa. Para

ello, debe contar con la capacidad para aproximarse, aceptar y comprender a los sujetos de la intervención. Esta visión ética comprensiva sólo puede producirse desde una mirada que permita superar las propias creencias y adoptando una actitud crítica, abierta, dinámica y flexible (Riberas, Vilar, 2015; Rosa, Riberas, Vilar, 2014; Caride, 2002).

Desde este conocimiento comprensivo de la realidad social y una actitud de compromiso, el educador social puede construir una acción relacional y educativa esencialmente ética (Campillo-Sáez, 2012) y con capacidad de generar, más allá de respuestas inmediatas, dinámicas centradas en el sujeto a través de la escucha y la reflexión. La práctica educativa ética se sustenta en un vínculo educativo en el que el agente deposita todo el protagonismo sobre el sujeto a través de la escucha, reconociendo su presencia y acompañando y sosteniendo su proceso (Molina, 2005). Esta dinámica relacional, reflexiva y de revisión constante permite preservar y proteger tanto a los sujetos como a los propios profesionales, evitando la incertidumbre frente a determinadas situaciones críticas y promocionando procesos verdaderamente democráticos que garanticen el aprendizaje de todos los actores participantes (Riberas *et al.*, 2014).

El proceso educativo debe permitir, en el marco del trabajo en equipo, construir respuestas que, desde una visión crítica y participativa, incluyan la educación en valores (responsabilidad, respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, paz, etc.) y la búsqueda de referentes que ayuden a compartir, discutir y generar dinámicas de crecimiento personal e inserción crítica en la comunidad (Pantoja-Rodríguez, 2001; Vilar, 2009).

La práctica profesional oscila entre modelos de relación que pueden definirse por su carácter esencialmente ético (entre profesional y sujeto) o su carácter técnico, orientado a las capacidades del saber hacer del profesional. El panorama profesional actual muestra un predominio de la dimensión técnica (Molina, 2005) que también se proyecta en unos planes formativos universitarios que carecen de esa dimensión esencialmente ética de la educación social (Pantoja, 2012).

La formación ética del educador social

El proceso de convergencia europeo del sistema educativo español planteó la necesidad de que las enseñanzas universitarias no se refirieran sólo a saberes teóricos o técnicos sino también éticos, incrementando la formación ciudadana y el desarrollo de competencias solidarias (Morales *et al.*, 2013). El aprendizaje ético en la universidad significa “atender el desarrollo integral del estudiante, no sólo en su manera personal de aprender y abordar el ejercicio de su profesión, sino en su forma de pensar y de comportarse como ciudadano” (Martínez, Buxarrais, Esteban, 2002: 40).

Esta visión ética comprensiva sólo puede producirse desde una mirada que permita superar las propias creencias y adoptando una actitud crítica, abierta, dinámica y flexible

Concretamente, con respecto a la educación social existen una serie de compromisos y responsabilidades educativas que definen la identidad de sus profesionales y deben proyectarse en la formación que adquieren (Caride, 2002). De acuerdo con Hirsch (2010, citado en Martín, Vila, 2012), la formación del profesional de la educación social debe fundamentarse en el trabajo sobre competencias específicamente éticas (el saber profesional, incluyendo valores, actitudes y estilos de comportamiento) y sobre otras competencias cognitivas (conocimientos científicos, metodológicos, legales), técnicas (habilidades que permitan aplicar los conocimientos), sociales (capacidades de interacción y colaboración con personas e instituciones) y afectivo-emocionales (vinculadas a los sentimientos y la forma de posicionarse respecto a los demás).

La formación del educador social debe orientarse hacia capacidades del *saber hacer* y del *saber estar* y del *saber hacer* y del *saber estar*

La formación del educador social debe orientarse hacia capacidades del *saber hacer* y del *saber estar* de acuerdo con sus responsabilidades y funciones, teniendo en cuenta todos los actores implicados en el desarrollo de su profesión y manteniendo una actitud de aprendizaje permanente y reflexión constante, sobre situaciones complejas de su vida profesional (Pereira, Solé, 2013). El *saber hacer* del profesional es necesario ya que la técnica es el medio para cumplir el compromiso de la profesión, sin embargo, no puede convertirse en una finalidad en si misma (Martín, Vila, 2012) al margen del *saber estar* como profesional.

La investigación que presentamos² nos aproxima a la dimensión ética de la profesión y a las implicaciones sobre la formación de sus profesionales. Los objetivos que nos planteamos son:

1. Analizar el lugar que ocupan las competencias éticas del profesional de la educación social atendiendo a la visión de los profesionales y del profesorado.
2. Analizar el lugar que ocupan las competencias éticas en los estudios de grado de educación social desde la perspectiva de los profesionales, profesorado y alumnado.
3. Conocer las limitaciones y retos formativos en cuanto a competencias éticas de los estudios de educación social.

Método

Con el objetivo de definir las principales competencias éticas y el valor que se atribuye a las mismas, se han llevado a cabo diversas consultas entre profesionales representativos de los ámbitos profesional y académico. Las técnicas de investigación utilizadas han sido:

- Encuesta a profesorado.
- Entrevista a profesionales.
- Grupo de discusión profesorado de asignaturas del módulo de intervención socioeducativa.
- Panel Delphi expertos.
- Análisis documental: actas de reuniones, seminarios de prácticas (evaluación y aportaciones del profesorado y del alumnado), etc.

Tras una primera consulta bibliográfica, se ha realizado un análisis del plan de estudios del Grado de Educación Social de la UIB. Paralelamente se ha considerado la visión del profesorado en cuanto al modo de trabajar las competencias, el grado de adquisición de las mismas, los modelos de evaluación, los espacios y formas de participación, la relación entre estudiantes y profesorado. En este caso, las técnicas utilizadas han sido la encuesta y el grupo de discusión. Además, se ha realizado una aproximación a la visión de especialistas tanto del ámbito profesional como académico. Para ello se ha utilizado la técnica de la entrevista en profundidad y el Panel Delphi, respectivamente.

La muestra del estudio

La muestra se ha compuesto de los siguientes sujetos:

- Profesionales del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de las Islas Baleares (CEESIB): dos representantes de la Comisión de deontología y ética profesional.
- Profesorado de los estudios de Grado de Educación Social de la UIB: trece docentes.
- Profesorado del módulo de intervención socioeducativa de los estudios de grado de educación social de la UIB: seis docentes.
- Docentes de seis universidades españolas: Universidad Ramon Llull, Universidad de Castilla-La Mancha, Universidad de Granada, Universidad de les Illes Balears, UNED y Centro Universitario La Salle: siete docentes.

Instrumentos

A partir de los objetivos planteados se estructura un guión para la encuesta, el grupo de discusión, la entrevista y el Panel Delphi. El árbol de contenidos que estructura el contenido de las preguntas estructura a su vez el análisis posterior de acuerdo con los siguientes ítems:

- Las principales competencias éticas del profesional de la educación social.
- La realidad de la profesión en cuanto a competencias éticas: dificultades.

- Dilemas y propuestas metodológicas que favorezcan una buena práctica profesional (incluyendo la formación).
- Percepción de la importancia de la incorporación de la cuestión ética y deontológica en el currículo de los estudios del Grado de Educación Social.
- Valoración de las competencias relacionadas con la ética profesional en el plan de estudios de educación social de la UIB.
- Asignaturas del plan de estudios de educación social vinculadas a la ética profesional.
- Formas de trabajo en el aula de las competencias éticas: contenidos, estrategias y actividades que se realizan.
- Principales dilemas éticos que se producen en el aula.
- Percepción sobre el nivel de competencias que alcanza el alumnado de educación social durante los estudios (competencias cognitivas, sociales, éticas, afectivas).
- Formación en competencias éticas de los docentes del grado de Educación Social.
- Competencias éticas necesarias en la formación del profesional de la educación social (conocimientos, saber hacer, actitudinales).
- Metodologías de intervención que pueden favorecer una buena praxis desde un punto de vista ético.
- Propuestas de mejora: Estrategias para incorporar la cuestión ética y deontológica en la docencia.
- La utilidad y aplicabilidad del código deontológico.

Procedimiento

La propuesta metodológica utilizada es cuantitativa y cualitativa, incluyendo el análisis estadístico y de contenido. Las entrevistas y grupos de discusión fueron grabados y posteriormente transcritos, atendiendo las recomendaciones estándar para este tipo de procedimientos (Ballester, Nadal y Amer, 2014). El vaciado de contenido permite elaborar y clasificar la información recogida categorizando a partir de los temas que aparecen en las respuestas de las personas entrevistadas. Junto a las categorías previas correspondientes a las preguntas previstas, del análisis surgen algunas categorías emergentes.

En cuanto al Panel Delphi, una vez realizada la primera ronda de consultas se recoge la información más relevante, indicando la frecuencia de respuesta para cada ítem. Con el resultado obtenido en esa primera consulta, se elabora una síntesis de contenido categorizado de acuerdo con la frecuencia de respuesta. La devolución que se realiza en la segunda ronda supone modificar el orden de las categorías establecidas y da la opción a incluir nuevos elementos y cambiar la posición de las opiniones emitidas hasta el momento. El alto grado de consenso obtenido en la segunda ronda permite concluir el proceso con unas conclusiones que integran el conjunto de respuestas.

Las competencias éticas del profesional de la educación social: una aproximación a la percepción desde el entorno académico y profesional

Atendiendo a los resultados de la investigación, los profesionales de la educación social definen ésta como una profesión de ayuda, acompañamiento y de respeto a la persona, lo cual es una muestra de un posicionamiento esencialmente ético. La práctica profesional se asocia a una actitud colaborativa, empática, responsable y respetuosa que permite la construcción de vínculos con los demás. Los académicos también consideran que la profesión cuenta con una dimensión relacional esencial basada en el respeto. Tanto desde el ámbito profesional como el académico se pone de relieve ese componente relacional y la capacidad del profesional de la educación social para resolver conflictos y favorecer la convivencia.

Atendiendo a los resultados del Panel Delphi, las principales competencias del profesional de la educación social deben ser, por orden de importancia, de carácter actitudinal, técnico (relacionadas con el saber hacer) y cognitivo (relacionadas con el saber) (véase tabla 1).

Tabla 1. Principales competencias del profesional de la educación social

	Frecuencia respuestas
COMPETENCIAS ACTITUDINALES	66,6%
1. Respeto a los sujetos de la acción socioeducativa	
2. Compromiso con los derechos humanos, justicia social y principios democráticos	
3. Honestidad y sinceridad	
4. Responsabilidad profesional	
5. Actitud constructiva para resolver cooperativamente los conflictos de valor	
COMPETENCIAS DEL SABER HACER	23%
6. Confidencialidad en el tratamiento de los datos	
7. Capacidad de comunicación	
8. Construcción de la relación educativa, saber escuchar, trabajar en equipo, capacidad de acogida, mediación interpersonal, etc.	
9. Saber transmitir valores democráticos y éticos	
10. Saber promover la formación de los ciudadanos en valores cívicos y derechos humanos	
COMPETENCIAS DEL SABER	10,4%
11. Capacidad de pensamiento crítico	
12. Toma de conciencia política sobre el tipo de personas y sociedad que se quiere construir	
13. Comprender la realidad social existente	
14. Comprender la realidad personal de las personas con las que se trabaja	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel Delphi

Las necesidades formativas de la profesión se asocian a la falta de conocimientos sobre ética aplicada y estrategias comunicativas y de deliberación que permitan una reflexión ética. A ello se suman condicionantes socioeconómicos, políticos y culturales que influyen sobre la práctica profesional: el nivel de inversión pública, los valores imperantes, los modelos de política social, la creciente burocratización de la práctica profesional, la indefinición del campo profesional (de los ámbitos de trabajo y funciones específicas), el modelo de gestión de los procesos de mejora de la calidad (orientado al logro de la eficiencia por encima de la eficacia y la calidad de los procesos). Ese entorno no favorece la continuidad de los proyectos, la capacidad de los equipos para responder a las necesidades, la reflexión profesional o, por ejemplo, la distinción entre las funciones del profesional y las del voluntariado (véase tabla 2).

Tabla 2. Dificultades para el desarrollo de las competencias éticas en la profesión

	Frecuencia respuestas
FACTORES PROFESIONALES	45,5%
1. No reconocer la ética como un elemento presente en todas las acciones de la vida profesional	
2. La burocratización y dominio de la gestión sobre otros procesos reflexivos	
3. La indefinición del propio campo profesional (campos de trabajo y funciones específicas)	
FORMACIÓN	27,3%
4. Falta de formación sobre ética aplicada y estrategias de deliberación	
5. Considerar que los conflictos de valor quedan siempre en el terreno privado	
6. Ritmo de aprendizaje lento y cadencioso que no coincide con los ritmos habituales	
7. Falta formación específica en el trabajo con grupos y comunicación	
8. Dificultad de colaboración con los centros de prácticas	
FACTORES SOCIALES	22,7%
9. La situación de crisis social y económica	
10. Políticas sociales	
11. El modelo social imperante dificulta la reflexión ética en el seno de la actuación profesional	
12. El triunfo del individualismo, que dificulta el trabajo en equipo (faltan intereses grupales)	
13. La dificultad de tomar conciencia sobre las consecuencias de nuestras acciones cotidianas	
14. Inhibición y/o indiferencia ante las responsabilidades compartidas a nivel social, institucional, etc.	
FACTORES RELACIONADOS CON EL ALUMNADO	4,5%
15. La falta de madurez personal de los estudiantes: tendencia a la impulsividad, los fundamentalismos o los pensamientos estereotipados	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel Delphi

En relación con las dificultades para el desarrollo de una práctica profesional que pueda considerarse ética, los profesionales entrevistados sitúan la reflexión en el valor del respeto a la persona.

En primer lugar, y partiendo de ese principio, se refieren a una práctica profesional predominantemente tecnocrática y burocratizada, alejada de una visión humanista que pone en riesgo la naturaleza propia de los procesos socioeducativos. Apuntan la necesidad de desarrollar otras muchas competencias, no sólo técnicas, como las afectivo-emocionales.

En segundo lugar, apuntan la necesidad de respetar criterios metodológicos básicos como el trabajo en equipo y el trabajo en red, favoreciendo el intercambio y la supervisión, el trabajo comunitario y los procesos deliberativos. Al igual que el profesorado, valoran aquellas metodologías que permiten afrontar y trabajar el conflicto a través de estrategias como las prácticas restaurativas. Esa reflexión no la desvinculan de las condiciones laborales, que inevitablemente influyen sobre la calidad de la intervención, o de la tendente devaluación de la figura profesional. Ante ello, apuntan la necesidad de favorecer que los profesionales de la educación social ocupen lugares de toma de decisión, reconozcan la historia de la profesión, recuperen el sentido que ésta tuvo en sus orígenes y no dejen de atender los criterios de responsabilidad profesional que guían una buena praxis.

Se refieren a una práctica profesional predominantemente tecnocrática y burocratizada, alejada de una visión humanista

El componente ético de los estudios de educación social

El plan de estudios del Grado de Educación Social de la Universidad de les Illes Balears (UIB) cuenta con una competencia específica que trata sobre el compromiso ético con las personas, las instituciones y la práctica profesional. Aparte, se encuentran otras competencias relacionadas de forma más o menos directa con la formación ética (véase tabla 3).

Tabla 3. Competencias específicas y generales relacionadas con la formación ética**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA PRÁCTICA DE UNA CIUDADANÍA ACTIVA**

Capacidad crítica, autocrítica, empática, respetuosa, solidaria y de confianza hacia los sujetos e instituciones

Capacidad para desarrollar actitudes que posibiliten y favorezcan el trabajo en entornos multiculturales y plurilingüísticos

Habilidades para potenciar las relaciones interpersonales y entre grupos

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE LOS DIFERENTES ÁMBITOS DE LA PROFESIÓN

(educación familiar, desarrollo comunitario, integración social, animación y gestión cultural, de la infancia y juventud y de la gente mayor)

Comprensión y conocimiento de la realidad social, de las políticas sociales, de los supuestos biopsicosociales y pedagógicos de la intervención

Capacidad para la intervención adecuada sobre la misma (gestión, diseño, planificación, aplicación, organización, evaluación, etc.), en forma de programas, proyectos y servicios; contando con estructuras y recursos diversos

Teniendo en cuenta niveles diferentes (individual, familiar, comunitario) y aplicando procedimientos y técnicas de intervención socioeducativa y comunitaria

COMPETENCIAS GENÉRICAS Y TRANSVERSALES

Capacidad comunicativa, lingüística y para la utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional

Capacidad de gestión de la información y apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones

Autonomía en el aprendizaje; adaptación a situaciones nuevas

Liderazgo, creatividad y espíritu emprendedor

Fuente: Plan de estudios del Grado de Educación Social

Las diferentes materias y asignaturas del Plan de estudios cuentan con contenidos sobre la buena praxis profesional y el sentido ético de la profesión. La formación en contenidos sociales y psicopedagógicos fundamentados principalmente en diversas ciencias sociales y humanas: pedagogía, psicología, sociología, antropología, derecho o historia.

- La formación pedagógica especializada en áreas para la intervención en situaciones de inadaptación y marginación social, delincuencia juvenil y penitenciaria, drogodependencias, educación de personas adultas, gerontología, género, desarrollo comunitario, animación sociocultural, ocio y tiempo libre, inserción sociolaboral, escuela, interculturalidad, diversidad funcional, familia.
- La formación específica en técnicas, procedimientos, recursos, métodos y estrategias que posibilitan una acción-intervención integral y de carácter complejo.
- La formación correspondiente a las prácticas externas, el Prácticum.

La formación en competencias éticas es reconocida y valorada como un elemento fundamental por parte del profesorado de los estudios. Sin embargo, con respecto al grado de adquisición de estas competencias, un 53,8% considera que ésta es regular, un 30,8% muy bajo y un 7,7% bajo. Todos ellos comparten la necesidad de incluir en mayor medida en el currículum la formación ética y deontológica (véase tabla 4).

Tabla 4. Competencias éticas: importancia y grado de adquisición

	Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
Grado de importancia	-	-	-	30,80%	69,20%
Grado de adquisición	38,80%	7,70%	53,80%	7,70%	-

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al profesorado

Distinguiendo entre competencias sociales, afectivo-emocionales o cognitivas, su opinión es más favorable (véase tabla 5).

Tabla 5. Percepción del profesorado sobre la adquisición de competencias

	Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
Competencias cognitivas Conocimientos científicos, metodológicos y legales	-	7,70%	53,8%	30,80%	7,7%
Competencias sociales Capacidad de interacción y colaboración con personas e instituciones	7,7%	15,4%	30,8%	38,7%	7,7%
Competencias afectivo-emocionales Sentimientos y manera de posicionarse con respecto a los demás	15,3%	15,3%	30,7%	38,4%	-

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al profesorado

El profesorado de las asignaturas del módulo de intervención socioeducativa asocia el trabajo sobre cuestiones éticas con tres elementos:

- La reflexión sobre el posicionamiento del profesional en la intervención respetando cuestiones legislativas, bioéticas y de código deontológico: los principios de compromiso social, confidencialidad, consentimiento e información al participante de la intervención a realizar y evaluación sin prejuicios.
- La capacidad de situar la intervención en un contexto social y de la intervención, es decir, conocer los circuitos, protocolos, legislación y normativa específica de referencia.
- La metodología docente como refuerzo del aprendizaje de competencias éticas y relacionales: actividades didácticas en el aula que facilitan la práctica de habilidades como la escucha activa o la empatía, dinámicas de grupo, debates, análisis de casos, *role-playing*, aprendizaje de modelos de trabajo en red e interdisciplinar.

De acuerdo con ello, las propuestas de mejora que proponen son:

- Potenciar una visión crítica sobre las políticas públicas que ponga énfasis sobre las situaciones de vulnerabilidad y desigualdad social, entendiendo los factores que las provocan.
- Reforzar los aprendizajes que ayuden a contextualizar la intervención con el fin de saber por qué, cómo y desde qué modelos se debe intervenir (ámbito educativo, sanitario, de servicios sociales, etc.).
- Transmitir valores éticos a través de la práctica cotidiana, la actitud del profesorado y su relación con el alumnado. Se trata de favorecer una metodología docente relacional y dinámica centrada en el respeto, la convivencia y la propia experiencia de los valores.

El profesorado destaca la posibilidad de canalizar la participación y aportaciones del alumnado potenciando la argumentación, el respeto, el autocontrol, la autocrítica y la empatía. En ese sentido, se apunta la idoneidad del trabajo cooperativo en grupos pequeños y heterogéneos, la formación en dinámicas de grupo, así como las metodologías de resolución de conflictos como las prácticas restaurativas. Además, plantean la necesidad de revisar los sistemas de evaluación incluyendo no sólo las competencias cognitivas sino también las relacionales y éticas.

Por su parte, el alumnado valora la necesidad de tratar las competencias éticas de forma transversal y a lo largo de toda la carrera, fomentando la reflexión y profundizando en el análisis de casos prácticos con la participación de profesionales externos.

Los expertos coinciden en la necesidad de desarrollar propuestas metodológicas basadas en la participación y la práctica argumentativa

Los expertos coinciden en la necesidad de desarrollar propuestas metodológicas basadas en la participación y la práctica argumentativa que permitan la construcción conjunta de respuestas ante situaciones problemáticas. Las propuestas de mejora de la formación se enfocan a la necesidad de revisar los planes de estudios, favorecer la transversalidad, la cooperación entre docentes y la participación del alumnado (véase tabla6).

Tabla 6. Propuestas de mejora de la formación

	Frecuencia respuestas
1. Revisión del contenido de los planes de estudios	40%
Garantizar la formación en principios y valores democráticos; conocimientos técnicos, dinamizando grupos y procesos de comunicación; y situando la deontología profesional en un lugar central de las prácticas externas	
2. Planteamiento transversal e interdisciplinar a lo largo de los estudios	30%
Incluir en los planes de estudios, y sobre todas las áreas de conocimiento (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y no limitándose a una asignatura de ética	
3. Revisión de la práctica docente e intercambio entre la formación y la realidad profesional	25%
Promover formación permanente del profesorado en competencias éticas y estudio de casos a través del código deontológico del educador/a social	
Impulsar acciones en las que profesionales, profesorado y alumnado analicen dilemas éticos que se están produciendo en la realidad	
Favorecer en el alumnado la vivencia de complejidad, debate y argumentación	
4. Ampliar la participación del alumnado	5%
Aumentar su responsabilidad en la toma de decisiones, sobre las normas y los valores cotidianos que influyen sobre la convivencia	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Panel Delphi

Se recomiendan las prácticas formativas orientadas al aprendizaje basado en problemas a partir del trabajo en equipos cooperativos.

- Dinámica de grupos orientada a promover procesos de mediación socio-educativa: juegos de simulación y/o de roles.
- Estudio de casos orientados a la resolución de dilemas éticos.
- Aprendizaje-servicio.
- Supervisión y práctica reflexiva de los equipos.
- Uso del código deontológico y protocolos como herramienta de trabajo y reflexión ante conflictos éticos.

Discusión y conclusiones

El estudio realizado sitúa la ética en un lugar central de la reflexión sobre la práctica profesional de la educación social. Tanto los profesionales como los académicos definen la educación social como una profesión de ayuda y acompañamiento, orientada por los valores que definen el modelo ético de la hospitalidad (Baptista, 2012). La intervención socioeducativa se identifica

con los valores de respeto, responsabilidad, proximidad y escucha al sujeto como protagonista de su propio proceso.

Ante la complejidad de determinados problemas, se considera necesario capacitar al futuro profesional incorporando en el proceso deliberativo las secuencias del diálogo, la crítica, la reflexión y la acción

La buena praxis se identifica con esa capacidad para contextualizar la intervención y dinamizar los contextos del conflicto. Ante la complejidad de determinados problemas, se considera necesario capacitar al futuro profesional con criterios que le ayuden a actuar, incorporando en el proceso deliberativo las secuencias del diálogo, la crítica, la reflexión y la acción.

Por encima de la atención de las necesidades, cabe tomar conciencia del contexto de esas necesidades y promocionar procesos democráticos, vinculando no sólo a aquellas personas y grupos que están al margen de la plena ciudadanía, sino también a quienes no participan. Se valora la dimensión comunitaria de la intervención como el medio para promocionar el ejercicio de la ciudadanía y la inclusión social.

Desde el punto de vista formativo, las prácticas de trabajo en equipo cooperativas y participativas, se convierten en metodologías eficaces dentro y fuera del aula. Al igual que los profesionales, los docentes valoran los ejercicios de deliberación, la negociación argumentada, el aprendizaje basado en problemas, las dinámicas de grupo o el estudio de casos orientado a la mediación y resolución de dilemas éticos.

Las competencias éticas pueden incluirse de forma transversal, favoreciendo la vivencia de la complejidad, el debate y la argumentación tanto desde las acciones que incluye el currículum de los estudios como desde el espacio organizativo y relacional de la institución. Hay aspectos organizativos y de funcionamiento de la formación universitaria que influyen inevitablemente sobre el aprendizaje de competencias éticas. El espacio relacional de la institución puede favorecer determinadas actitudes del profesorado y el alumnado que condicionan el modelo de comunicación, relación y participación: la cultura de participación, las formas de representación, los canales de comunicación, la elección de representantes, el grado de responsabilidad del alumno, las formas de organizar y evaluar los aprendizajes, la gestión de los conflictos, la relación profesorado-alumnado, la relación entre el alumnado de los diferentes cursos, las actividades formativas fuera del aula que le ayuden a situarse en relación con su futura profesión y con su lugar como ciudadanos, etc.

El estudio muestra coincidencia entre la percepción de dificultades y fortalezas desde el ámbito profesional y académico. Aun así, sigue siendo preciso evitar el riesgo a la disociación a la que se refiere Pantoja (2012) y estrechar la colaboración entre el ámbito profesional y académico, revisando y potenciando conjuntamente esa dimensión ética.

La perspectiva y conciencia profesionales se consideran fundamentales para el ejercicio de la profesión. El educador social debe reconocerse como parte

de una comunidad profesional a la que se representa y, desde la responsabilidad, comprometer la práctica profesional con los valores cívicos y los derechos de la ciudadanía. De acuerdo con este planteamiento, el Prácticum favorece un marco de reflexión por la incorporación de las prácticas profesionales en un contexto académico de formación afrontando diferentes competencias profesionales, aunando teoría, práctica y reflexión, y estableciendo vínculos con las diferentes disciplinas que contribuyen a construir discursos en torno a la educación social, especialmente con la pedagogía social (Pereira y Solé, 2013). Además, la colaboración entre los ámbitos de representación (los colegios profesionales), formativos (las universidades) y de intervención (las entidades e instituciones del ámbito social y educativo) puede ayudar a realizar esa revisión constante de la profesión y la formación sobre la base de esos criterios éticos.

Belén Pascual Barrio
Profesora de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
belen.pascual@uib.es

Lluís Ballester Brage
Profesor de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
lluis.ballester@uib.es

Joan Amer Fernández
Profesor de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
joan.amer@uib.es

Maria Antònia Gomila Grau
Profesora de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
ma.gomila@uib.es

Rosario Pozo Gordaliza
Profesora de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
rosario.pozo@uib.es

Margalida Vives Barceló
Profesora de la Facultad de Educación
Universidad de les Illes Balears
marga.vives@uib.es

Bibliografía

- ASEDES** (2004). *Código deontológico del educador y la educadora social*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social. Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales.
- Baptista, I.** (2012). Ética y Educación Social. Interpretaciones contemporáneas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 37-49.
- Campillo, M.; Sáez, J.** (2012). Por una ética situacional en educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 13-36.
- Camps, V.** (2007). *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Fundación ECOEM. Colección Foro Educativo, 3.
- Caride, J. A.** (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Cortina, A.** (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 29. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Gallardo, P.** (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 119-133.
- Gillet, F.** (2002). La formación de estudiantes-educadores en ética práctica. Presentación de algunos retos. En CEESC (coord.): *Ética y calidad en la acción socioeducativa* (pp. 138-149). Barcelona: Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya.
- Martín V. M.; Vila, S.; Merino, M.** (2012). Narraciones de derechos: Educación Social, Ética y Deontología profesional. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 20, 303-323.
- Martínez, M.** (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M.; Buxarrais, M. R.; Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-44.
- Molina, J. G.** (2005). El educador social entre la praxis y la poiesis educativa. *Universitas tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 131-152.
- Morales, F. M.; Trianes, M. V.; Infante, L.** (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 41, 2, 55-66.
- Pantoja, L.** (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Pantoja, L.** (2002). Funciones de los códigos deontológicos. En Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Cataluña (coord.). *Ética y calidad en la acción socioeducativa* (pp. 161-175). Barcelona: CEESC- FEAPES-AIEJI.
- Pantoja, L.** (2011). Deontología y código deontológico del Educador Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Pantoja, L.; Rodríguez, I.** (2001). Un esbozo de código deontológico para educadores sociales: proceso de elaboración y situación actual. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 17, 88110.

- Pereira, C.; Solé, J.** (2013) La cualificación profesional en educación social. El papel del prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 237-258.
- Riberas, G.; Vilar, J.** (2015). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *Edetania*, 45, 129-142.
- Riberas, G.; Rosa, G.; Vilar, J.** (2015). La ética aplicada y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación de profesionales reflexivos. Eficacia, responsabilidad y prevención del estrés. En: Riberas, G.; Rosa, G., (Coord.) *Inteligencia profesional ética, emociones y técnica en la acción socioeducativa*. Barcelona: Claret.
- Riberas, G.; Vilar, J.; Rosa, G.** (2014). La ética, eje transversal de formación en los grados de educación social y trabajo social. Una mirada prospectiva. En: *Contenidos especializados en la enseñanza superior*. Madrid: Visión Libros.
- Ronda, L.** (2011). El educador social. Ética y práctica profesional. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, 51-63.
- Vilar, J.; Riberas, G.; Rosa, G.** (2014). Necesidades formativas de los profesionales de la educación social para la gestión de los conflictos éticos en la práctica profesional. En Delgado, P.; Barros, S.; Serrão, C.; Veiga, S.; **Teresa, T.; Guedes, A.; Diogo, F.; Araújo, M. J.** (Coord.) *Pedagogia, Educação Social, Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação* (pp. 198-202). Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Vilar, J.** (2009) L'ètica en la pràctica quotidiana de les professions socials. *Educació Social*, 17, 10-25.

-
- 1 Queremos agradecer la colaboración de Iñaki Rodríguez Cueto (educador social y coordinador de la Comisión de Ética y Deontología del Colegio Profesional de Educadores Sociales del País Vasco), Sonia Nieto Juaristi (alumna del Grado de Educación Social y colaboradora de la Facultad de Educación de la Universidad de les Illes Balears - UIB), el Colegio de Educadores y Educadoras de las Islas Baleares (CEESIB), el profesorado de los estudios de Grado de Educación Social de la UIB, y los docentes consultados de la UNED, Centro Universitario La Salle, Universidad Ramon Llull, Universidad de Castilla-La Mancha y Universidad de Granada.
- 2 El presente artículo se enmarca en la Iniciativa PID 151606 *Projectes d'innovació i millora de la qualitat docent 2015-2016* del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears: *Anàlisi de les competències ètiques del Grau d'Educació Social: l'educació en valors dins i fora de l'aula*. La investigación se ha realizado junto a diversas acciones formativas del profesorado y alumnado de los estudios de Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad de les Illes Balears durante el curso 2015/2016.
-

Verónica
de los Reyes
Leire
Darretxe
María
José Alonso

Claves para las buenas prácticas socioeducativas con personas mayores en residencias

Recepción: 03-01-2018 / Aceptación: 13-01-2018

Resumen

El objetivo de este artículo es identificar algunas claves educativas de una buena práctica a desarrollar con el colectivo de personas mayores en residencia. El método utilizado ha sido el estudio de caso de una residencia para personas mayores y dependientes de Bizkaia y las técnicas seleccionadas han sido el análisis documental, la observación participante y no participante y las entrevistas en profundidad. Finalmente, se han identificado unas claves que orientan las buenas prácticas en el ámbito de personas mayores en residencias.

Palabras clave

Buenas prácticas educativas, Educación social, Personas mayores, Residencias

Claus per a les bones pràctiques socioeducatives amb persones grans en residències

L'objectiu d'aquest article és identificar algunes claus educatives d'una bona pràctica a desenvolupar amb el col·lectiu de persones grans en residència. El mètode utilitzat ha estat l'estudi de cas d'una residència per a gent gran i dependents de Bizkaia i les tècniques seleccionades han estat l'anàlisi documental, l'observació participant i no participant i les entrevistes en profunditat. Finalment, s'han identificat unes claus que orienten les bones pràctiques en l'àmbit de la gent gran en residències.

Paraules clau

Bones pràctiques educatives, Educació social, Gent gran, Residències

Keys to Good Socio-educational Practices with Elderly People in Residential Care

The objective of this article is to identify some of the educational keys to good practice in working with elderly people in nursing homes. The methodology adopted was a case study of a nursing home for the elderly and dependent in Bizkaia and the techniques selected were documentary analysis, participant and non-participant observation and in-depth interviews. In conclusion the article identifies a number of keys that guide good practice in engaging with elderly people in nursing homes.

Keywords

Good educational practices, Social education, Elderly people, Nursing homes

Cómo citar este artículo:

De los Reyes, V.; Darretxe L.; José Alonso, M. (2017). Claves para las buenas prácticas socioeducativas con personas mayores en residencias. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 67, 120-136



ISSN 2339-6954

Introducción

En muchas ocasiones, el trato dado a las personas mayores en las residencias por parte de los profesionales no es el más adecuado. Esto se debe a diversos motivos, como son la falta de formación de los profesionales, las rutinas rígidas de las residencias, el tipo de modelo en el que se basa el funcionamiento de la residencia, etc. De esta manera, esta investigación surge de la preocupación por el cambio en el trato que reciben las personas mayores en las residencias, ofreciendo una forma de trabajar basada en las buenas prácticas. Por ello el objetivo de este artículo es identificar algunas claves educativas de una buena práctica a desarrollar por parte de los profesionales de la educación social con el colectivo de personas mayores en contextos residenciales.

Objetivos de la investigación

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis crítico del funcionamiento y de las prácticas llevadas a cabo por los profesionales de la educación social en las residencias de personas mayores y elaborar una serie de claves basadas en las buenas prácticas educativas que fomenten el buen trato hacia las personas mayores y la calidad de vida de las mismas. Como objetivos específicos, además, se pretende:

- Comprender las bases teórico-prácticas de una buena práctica educativa en el ámbito de las personas mayores en residencias.
- Realizar una reflexión y un análisis sobre la acción educativa de los profesionales de la educación social de una residencia de personas mayores en Bizkaia.
- Identificar algunas claves de una buena práctica para el trabajo de personas mayores en residencias.

Marco teórico

Aclaraciones contextuales sobre el *envejecimiento activo*

España es uno de los países demográficamente más envejecidos de Europa, según los datos del Padrón continuo (INE) (Abellán y Pujol, 2016). Este envejecimiento de la sociedad ha sido ocasionado por dos principales factores. Por un lado, el aumento de la esperanza de vida, debido a las políticas sanitarias, sociales y económicas, hace que se goce de una mejor calidad de vida durante más tiempo (Miranda, 2006). Otro de los factores es el descen-

so de la fecundación, con la consiguiente reducción de la población infantil. Así, existe un progresivo envejecimiento de la sociedad y un alargamiento de las edades, con un colectivo de personas mayores de 85 años denominado envejecimiento del envejecimiento (Abellán y Pujol, 2016).

Además, la sociedad del siglo XXI se caracteriza por los grandes cambios y avances. A menudo, por la fugacidad de los mismos, resulta difícil adaptarse a ellos. Por ello, ser una persona mayor en una sociedad moderna no resulta nada sencillo (Rodríguez, 2010). Esta sociedad aparta a las personas mayores que no pueden seguir el ritmo de la misma, generando una gran exclusión social. Sin embargo, esta visión debe ser cambiada y las personas mayores deben ser tomadas como donantes de tiempo, de cariño y de sabiduría (Bazo, 1996). Y como afirman Rábago, Roncero, de la Hera & Murillo (2015) esto no debe ser una preocupación únicamente de las propias personas mayores y de sus familiares, sino que debe ser algo que implique a toda la sociedad y a los Gobiernos, generando políticas sociales que promuevan el bienestar de las personas mayores y que posibiliten que éstas sigan participando activamente en la sociedad.

Por ello, se han puesto en marcha políticas públicas que fomentan el *envejecimiento activo*, mediante las cuales se pretende mejorar la situación de la población mayor proporcionando un modelo que favorece a las personas mayores, pero también a la sociedad en general (Rábago y otros, 2015). El envejecimiento activo puede entenderse como un nuevo paradigma en el que impera el discurso político en la investigación social que se está llevando a cabo sobre el envejecimiento (Rodríguez, Rodríguez, Castejón y Morán, 2013).

La OMS definió el envejecimiento activo como un proceso que permite a las personas mayores potenciar el bienestar físico, psíquico y el mental favoreciendo que puedan participar en la sociedad teniendo en cuenta sus derechos, necesidades, deseos y capacidades (OMS, 2002). Mediante el envejecimiento activo se pretende que las personas mayores gocen de una mejor calidad de vida, y que ésta sea algo que caracterice dicha etapa de la vida generando un nuevo modelo social en el que las personas mayores sean protagonistas de sus propias vidas. Una sociedad que siga el paradigma del envejecimiento activo deberá garantizar recursos y centros que apoyen y que favorezcan el cuidado de las personas mayores fomentando una sociedad en la que sean reconocidos todos sus derechos (Bermejo, 2009).

El envejecimiento activo es, por tanto, envejecer de una manera positiva tanto para uno mismo como para toda la ciudadanía. Así, dentro de este paradigma, se destaca la importancia de mantener la autonomía y la independencia durante toda la vida. Esto deberá llevarse a cabo a través de nuevas políticas innovadoras, desarrollando programas que fomenten la calidad de vida y que ofrezcan a las personas mayores la oportunidad de participar ejerciendo sus derechos. Este modelo no sólo beneficiará a las personas mayores, sino que será favorable para toda la sociedad en conjunto (Bermejo, 2010).

Concepto y criterios sobre buenas prácticas

Optimizar la calidad de los servicios destinados a mejorar la situación de las personas y sobre todo cuando éstas se encuentran en riesgo de exclusión, como es el caso de las personas mayores, debe tomarse como una meta a alcanzar o como un reto para toda la sociedad. Para ello, serán necesarios realizar diversos cambios en la forma de relación y de trabajo con las personas mayores (Bermejo, 2009).

Lograrlo requiere que los trabajadores del sector, además de tener un alto grado de cualificación, desplieguen una serie de cualidades y características personales en la práctica profesional, tales como paciencia, flexibilidad, sensibilidad, amabilidad, creatividad y, por encima de todo, interés y respeto por las personas. (p. 24)

Una forma de lograr dicho objetivo será siguiendo una serie de buenas prácticas orientadas a ofrecer dichas mejoras. Son muchos los autores y autoras que han escrito sobre buenas prácticas (Bermejo y Maños, 2009; Gómez y Díaz-Veigá, 2011; Martínez, 2010), existiendo muchas definiciones que recogen su sentido y significado. A continuación, se exponen las más significativas de cara a la articulación de las buenas prácticas con personas mayores:

- “Hace referencia al buen hacer profesional, como acción modelo, y por tanto con poder ejemplarizante para los demás.” (Martínez, 2010, p. 3)
- “Se define el concepto de buenas prácticas en la intervención social en las personas adultas en situación de dependencia y su relación con los conceptos de calidad de la atención y calidad de vida.” (Martínez, 2010, p. 1)
- “Un conjunto de acciones pensadas para introducir mejoras en las relaciones, los procesos o actividades, y orientadas a producir resultados positivos sobre la calidad de vida de las personas.” (Bermejo y Maños, 2009)

De esta manera, las intervenciones que se realicen estarán íntimamente ligadas al concepto de buenas prácticas y deberán ser pensadas para ofrecer el mayor bienestar posible a las personas mayores respetando sus derechos y sus necesidades. Estas ofrecen una oportunidad de cambio y de mejora y permiten, a su vez, el empoderamiento y el desarrollo de sus capacidades, siendo las personas mayores las protagonistas en la toma de decisiones. Los educadores y educadoras, mediante sus prácticas, deberán fomentar tanto la independencia como la autonomía personal y la autoestima (Martínez, 2010). De esta manera, se puede afirmar que el eje central de las buenas prácticas será la calidad de vida (Bermejo, 2009).

Las buenas prácticas que desarrolle un profesional de la educación social tienen como marco referencial y orientador el Código Deontológico de la Educación Social (ASEDES, 2007). Este es definido como:

Las intervenciones deberán ser pensadas para ofrecer el mayor bienestar posible a las personas mayores respetando sus derechos y sus necesidades

Un conjunto de principios y normas que orientan la acción y la conducta profesional, que ayudan al educador y a la educadora social en el ejercicio de su profesión y mejoran la calidad del trabajo que se ofrece a la comunidad y a los individuos. (p. 21).

Además, en el ámbito de personas mayores, se insiste especialmente en todos aquellos principios relacionados con la bioética. Estos, centrados en el ámbito de las personas mayores, orientarán la intervención basándose en la idea de que todo ser humano merece ser tratado con respeto y sobre todo con dignidad. Según Zurbanobeaskoetxea, Mosquera & Pablos (2015), estos principios son los siguientes: dignidad como fundamento; la no maleficencia y la justicia; y la autonomía y la beneficencia.

Además de esto, existen unos criterios para poder valorar las buenas prácticas con personas mayores, los cuales han de darse en la intervención de manera obligada para que ésta pueda tomarse como una buena práctica (Martínez, 2010):

- Innovación respecto a la intervención social habitual en la atención a las personas mayores.
- Orientación hacia la mejora de la calidad de vida de las personas o grupo relacionados en su atención.
- Participación activa de los agentes relacionados con el desarrollo de la iniciativa.
- Transferibilidad a otros recursos o contextos.
- Planificación del proceso.
- Eficiencia en la organización de recursos.
- Impacto positivo evaluado como consecuencia de su implementación.
- Durabilidad de su aplicación.

Teniendo todo esto en cuenta, la cuestión, por tanto, es avanzar en la comprensión de las formas de trabajo educativo en las residencias, para analizar si responden a estos principios y criterios, y cuáles son los retos educativos a los que se da respuesta.

Residencias: una respuesta a la sociedad de las personas mayores

Según la Diputación Foral de Bizkaia (2005) la residencia “es un lugar donde las personas que precisan algún tipo de asistencia en mayor o menor grado viven de forma permanente o temporal” (p. 9). Estas, no siempre han gozado de un buen prestigio social ya que eran vistas como un lugar de abandono en el cual los residentes no eran cuidados adecuadamente por los profesionales y, generalmente, las personas mayores eran reacias a vivir allí (Rodríguez, 1998). Las residencias eran vistas como un lugar de “institución total” en el que las personas eran encerradas y abandonadas por sus familiares, aisladas

de la sociedad y empujadas a una rutina diaria formalmente administrada (Rodríguez, 2007). Poco a poco, este modelo va desapareciendo de las residencias dando paso a los modelos de atención centrados en la persona.

La atención centrada en la persona comprende una serie de principios que orientan la forma de intervenir de los educadores y educadoras sociales. Entre estos principios figuran el reconocer a la persona como un ser único e irrepetible con sus características y sus necesidades, la necesidad de conocer las biografías de las personas, la importancia de ofrecer oportunidades para que las personas mayores puedan tomar sus propias decisiones y, por último, la importancia de ofrecer apoyos que fomenten el empoderamiento (Martínez, 2013). Este modelo permite a los profesionales conocer las capacidades y fortalezas de las personas, lo cual resulta imprescindible para diseñar intervenciones y actividades de calidad.

Aun así, el cambio de vivir en una casa a vivir en una residencia puede resultar duro ya que las personas tienen que abandonar el lugar que consideran su hogar y en el que probablemente han vivido la mayor parte de su vida para ir a un lugar desconocido y convivir con personas desconocidas. Esto puede llevar a la pérdida de control sobre la propia vida y a la pérdida de las relaciones sociales (Rodríguez, 2007). En cambio, si buscamos el lado positivo, la residencia puede ser también un lugar donde socializarse ya que al vivir con tantas personas y de manera tan cercana, se pueden crear nuevas amistades y, por tanto, nuevos vínculos afectivos. Incluso algunas personas pueden llegar a comenzar una relación de pareja dentro de la residencia (Palacios, Ullastres y Salvador, 1990).

Por suerte, poco a poco se van introduciendo mejoras en el ámbito de las residencias a favor de un proceso de humanización y de dignificación. Esto está siendo posible gracias a la lucha diaria y al trabajo de los profesionales que se dedican a la gerontología (SIIS-Fundación Eguia-Careaga, 2011). Aun así, aún queda mucho camino que recorrer y muchos cambios que realizar. Por ello, los profesionales deben comprometerse y deben realizar su trabajo de forma crítica y reflexionando sobre las intervenciones que llevan a cabo (Rodríguez, 2010).

Metodología

La metodología empleada para realizar este trabajo es cualitativa, dado que ayuda a comprender en profundidad la forma de realización de la práctica educativa, sus principios, características, efecto, etc., desde la perspectiva de los agentes implicados a través de un estudio de caso en un Centro Gerontológico de Bizkaia.

La atención centrada en la persona comprende reconocer a la persona como un ser único e irrepetible, conocer las biografías de las personas, ofrecer oportunidades para que las personas mayores puedan tomar sus propias decisiones y ofrecer apoyos que fomenten el empoderamiento

Técnicas empleadas

Tras una revisión de la literatura científica basada en el análisis bibliográfico, es decir, realizando una investigación documental de diferentes bases de datos, como son Google Académico y Dialnet mediante una exhaustiva búsqueda en la que se han empleado palabras clave como “envejecimiento”, “envejecimiento activo”, “residencias”, “personas mayores”, “buenas prácticas”, “atención centrada en la persona”, “código deontológico” y “bioética” se ha podido elaborar el marco teórico. Concretamente se ha realizado una lectura profunda de 29 textos.

La investigación se ha centrado en un estudio de caso, esto es, en una residencia en Bizkaia, organizada en unidades residenciales. Esta residencia es capaz de alojar a un total de 274 personas dividiéndolas en 43 personas por unidad. Cada planta tiene asignados a varios profesionales que trabajan siempre con las mismas personas para ofrecer una atención personalizada tanto en las relaciones como en los cuidados.

Cada planta dispone de 17 habitaciones individuales y 13 habitaciones dobles, todas ellas exteriores y con cuarto de baño. Además de esto disponen de zonas y servicios comunes como son la recepción, el comedor, el salón de estar, baños, sala para actividades y visitas, la sala de enfermería y despacho para atención médica. Dos de las plantas están destinadas a personas con deterioro cognitivo grave o muy grave y tienen un total de 86 plazas; estas plantas se denominan psicogeríatras. En las plantas bajas están ubicados varios servicios generales ofrecidos por el centro como son salas de visitas, fisioterapia, taller ocupacional, sala de psicoestimulación, capilla, peluquería, podología, salón de actos, sala multiusos, mini cine, cafetería, sala de juego, etc.

Cabe destacar que la Diputación Foral de Bizkaia ofrece 27 plazas para que las personas que no tienen recursos puedan disponer de un lugar en esta residencia. En esta unidad socio-sanitaria se proporcionan las prestaciones necesarias a estas personas en situación de dependencia que presentan necesidades intensas de cuidados sociales y sanitarios, en un espacio de transición entre la hospitalización sanitaria y su incorporación al domicilio o a una plaza residencial ordinaria.

Las técnicas utilizadas en este estudio de caso han sido las siguientes:

- *Observación no participante:* Gracias al período de Prácticum de Educación Social, durante 6 meses se ha podido llevar a cabo una observación no participante en diferentes plantas de la residencia. Durante las primeras 6 sesiones se recogió, mediante una Guía de Observación No Participante, notas de campo sobre la acción realizada por los profesionales, lo cual ha permitido construir indicadores para la recogida de información en la siguiente fase de observación. Las sesiones se llevaban a cabo 2

días a la semana durante dos semanas y tenían una duración de una hora y media cada una.

- *Observación participante:* En las siguientes 14 sesiones se realizaron intervenciones socioeducativas con los residentes y se recogieron notas de campo mediante una Guía de Observación Participante. Las sesiones se llevaban a cabo 2 días a la semana durante dos semanas y tenían una duración de una hora y media cada una.
- *Entrevistas semiestructuradas en profundidad:* Este tipo de técnica cualitativa-narrativa se ha utilizado ya que permite un diálogo y una construcción colaborativa del conocimiento en torno al objeto de estudio. Las entrevistas grabadas y transcritas se han realizado a tres educadores/as y a diez residentes con diferentes tiempos de permanencia en el centro (tabla 1).

Tabla 1: Entrevistas realizadas

Profesionales	3	E1C: Educador social, coordinador y 19 años de experiencia E2C: Pedagoga, coordinadora y 12 años de experiencia E3E: Educadora social, trabajando en planta y 2 años de experiencia
Residentes	10	1. R7M91: 8 meses 2. R7M80: 5 meses 3. R7M802: 3 años 4. R7M71: 8 años 5. R1M75: 2 años 6. R7M83: 5 años 7. R7M712: 11 años 8. R1M99: 3 meses 9. R1M80: 2 años 10. R1M88: 10 años

El análisis de la información recogida se ha realizado a través de un sistema categorial mixto, ya que se ha partido del marco teórico para desarrollar unas categorías previas, y éstas se han reconstruido a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los profesionales. Las categorías que se han utilizado para el análisis son las siguientes:

1. Percepción de la persona mayor.
2. Necesidades de las personas mayores.
3. Concepto de buenas prácticas.
4. La acción socioeducativa.
5. Relación educativa.
6. Capacidades y habilidades de los profesionales de la educación social.

Para garantizar la rigurosidad científica y la dimensión ética del proceso de investigación, se ha utilizado el contraste teórico y la triangulación de sujetos y técnicas. Así mismo, se ha ido contrastando los resultados con profesionales implicados y la tutora de la universidad. Además, se han tenido en cuenta cuestiones éticas, por lo que se ha mantenido el criterio de transparencia, de modo que se ha explicado la finalidad del trabajo y el uso que se va a

dar a la información a todos y todas las personas participantes, asegurando la confidencialidad de la misma, para lo que hemos elaborado y firmado un consentimiento informado.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados de la investigación considerando el sistema categorial elaborado.

Percepción de la persona mayor

Los profesionales deben asumir la responsabilidad de que la visión que la sociedad tiene de las personas mayores sea cada vez más positiva. Por ello, resulta clave conocer cuál es la propia percepción de los profesionales.

Una persona mayor es una persona en mayúsculas y negrita que ha ido creciendo y sumando infinitas experiencias de vida. Es una persona que ha ido sumando años y se ha ido haciendo adulta y después mayor y, sí, es cierto que fisiológicamente tienen una serie de cambios. (E1C, 13)

Se ha podido observar que esta percepción positiva está bastante interiorizada en los profesionales de la educación que trabajan en la residencia en la que se ha realizado el estudio, lo cual es algo imprescindible para poder ofrecer una buena práctica.

Resulta importante que los profesionales de la educación social ofrezcan una mejor calidad de vida a las personas mayores, y una de las vías para conseguir este propósito es fomentando el envejecimiento activo. Como ya afirmaban autores y autoras como Rábago, Roncero, de la Hera y Murillo (2015) o Bermejo (2010), este modelo no solo beneficia a la propia persona sino a toda la sociedad en general. Por ello, la vejez debe tomarse como una etapa más de la vida, igual de importante que las demás y en la cual se debe apostar por un envejecimiento positivo, entendiendo a las personas mayores como donantes de tiempo, cariño y sabiduría. Como educadores y educadoras, siguiendo el paradigma del envejecimiento activo, se deberán tener en cuenta no solo las limitaciones de las personas mayores sino también las capacidades.

Tocándonos un envejecer normalizado, estamos hablando del 97% de la población, es claramente una etapa más de la vida en la cual es verdad que determinadas capacidades a nivel fisiológico se deterioran y se ven más mermadas, pero también lo es que preservamos otra cantidad de capacidades y, además de esto, hemos ganado vivencias a la vida como, por ejemplo: sabiduría, la capacidad de afrontar las cosas de otra manera. (E1C, 15)

Se deberán tener en cuenta no solo las limitaciones de las personas mayores sino también las capacidades

Necesidades de las personas mayores

Saber detectar necesidades de estas personas para poder cubrirlas y potenciarlas para poder crear una buena praxis resulta de vital importancia. Como ya afirmaban Zarza y Martínez (2016) durante muchos años, las residencias se han caracterizado por seguir un modelo de actuación de corte asistencialista en el que se llevaba a cabo una valoración de la persona para determinar cuáles eran las necesidades que ésta tenía. Poco a poco, este modelo va desapareciendo dando lugar a otro tipo de intervención en las que las personas son tratadas con dignidad y en las que se tiene en cuenta todo lo que la persona es y, sobre todo, lo que ha sido.

Al plantear la pregunta sobre las necesidades que las personas mayores pueden tener, los entrevistados dieron respuestas similares:

Las personas que viven aquí tienen necesidades fisiológicas, físicas, cognitivas, funcionales, relacionales, motivacionales... Ésta es la respuesta que te puedo dar si te contesto desde un término biopsicosocial. Pero si te hablo desde un aspecto más humanista te diría que la mayor necesidad de las personas mayores es la necesidad de SER, la necesidad de que estén con ellos, que les escuchen, que no bajemos a planta únicamente para algo funcional que nos interesa como profesionales. (E1C, 17)

Una de las mayores necesidades que tienen es la de sentirse persona, que les hagamos sentir importantes, escuchándolos, estando con ellos sin prisas y tratarlos como las personas que son con sus circunstancias y su historia de vida. De esta manera sienten que son tratados con respeto y con dignidad, teniendo en cuenta sus peculiaridades, sus singularidades, con lo que han sido a lo largo de la vida y teniendo en cuenta la persona que es en este momento. (E2C, 18)

De esta manera se puede afirmar que la necesidad más demandada por los mayores es la necesidad de ser reconocidos como persona de derechos, de ser tratados con dignidad independientemente de su situación, de su estado de salud y de sus circunstancias. Además de esto, los profesionales de la residencia resaltan que las personas mayores tienen mucha necesidad de afecto y lo demuestran a menudo.

Creo que tienen mucha necesidad de afecto, necesitan cariño, que estés con ellos no solo a la hora de hacer la intervención sino después, en momentos más íntimos y sin prisa, creo que esto es lo que más demandan siempre las personas mayores, sentirse queridos, escuchados y sobre todo respetados. (E2C, 11)

La necesidad más demandada por los mayores es la de ser reconocidos como persona de derechos

Concepto de buenas prácticas

Optimizar el trabajo que se realiza con las personas mayores no resulta tarea sencilla, pero sí que resulta imprescindible para mejorar la calidad de vida de los residentes. Realizar una buena práctica educativa es algo esencial para poder lograr dicha optimización, y todas las intervenciones que se realicen deben estar ligadas a este concepto, como afirma uno de los entrevistados:

Las buenas prácticas son las acciones que llevamos a cabo con las personas mayores que posibilitan, capacitan, dan autonomía e independencia, es decir, toda aquella acción que vaya dirigida a ser realizada con la persona, no “para” sino “con”, que fomente una buena calidad de vida y que ofrezca beneficios traducidos en potenciar su autonomía, independencia, valerse por sí misma... Para mí esto sería una buena práctica. (E1C, 20)

Las buenas prácticas como acciones que potencian el empoderamiento y el desarrollo de las capacidades

Algunas autoras como Bermejo (2010) definen igualmente las buenas prácticas como acciones que potencian el empoderamiento y el desarrollo de las capacidades. Además de esto, son tomadas como una oportunidad de mejora y también como un reto para los profesionales que trabajan con personas mayores. Bermejo (2010) también considera imprescindible la idea de que las personas mayores tengan la oportunidad de elegir lo que quieren y lo que no, rompiendo con la idea de que los profesionales les impongan únicamente su criterio. Esta idea también es compartida por una de las educadoras entrevistadas:

Para mí realmente una buena práctica reside no solo en lo que la persona necesita sino también en lo que la persona quiere. (E2C, 13)

Por otro lado, cuando se plantea en la entrevista la posibilidad de que en la residencia se den buenas prácticas, la respuesta es clara por parte de los profesionales ya que consideran que se dan buenas prácticas, pero confiesan que aún tienen que mejorar y trabajan duro día a día para lograrlo.

Tenemos buenas prácticas en las intervenciones porque partimos de la persona, hacemos buenas prácticas también en el cuidado cuando en lugar de ser objetos son sujetos de la intervención y pensamos en ellos a la hora de planificar la intervención. (E1C, 37)

Creo que sí y creo que luchamos por ello, es verdad que no siempre se conseguirá y habrá casos en los que fallemos, siempre va a haber cosas a las que no lleguemos, pero creo que las buenas prácticas desde el momento que se personaliza ya van por buen camino y esto permite que las personas tengan calidad de vida, que disfruten y sobre todo trabajar con, por y para las personas mayores. (E2C, 31)

La acción socioeducativa

Al analizar la acción socioeducativa que se lleva a cabo en la residencia, coincide con la teoría que ofrecen algunos autores como Martínez (2010) que afirman que, a la hora de diseñar y llevar a cabo intervenciones, la persona deberá ser el centro de las mismas teniendo siempre en cuenta sus circunstancias, sus capacidades y sobre todo sus gustos, siendo la actividad en sí un medio y no un fin.

A la hora de preparar una intervención lo más importante es tenerlos siempre presentes a ellos, como profesionales tenemos que superarnos y no tener solo unas cuantas actividades fijas que sabemos que funcionan bien, debemos ir más allá y tener en cuenta todas las pistas que las personas mayores nos dan de los que les gusta. [...] Tenemos que aprender a escucharlos porque es algo muy importante. (E3E, 40)

Una de las educadoras que trabaja en planta nos ofrece su particular visión sobre cómo se diseñan las actividades y qué es lo más importante a tener en cuenta en el diseño de las mismas.

La base de la intervención socioeducativa es que las personas mayores tengan proyectos de vida, en el momento en el que ingresan en el ámbito institucional como es esta residencia. [...] Hay que incidir y trabajar en que las personas tengan proyectos de vida mediante los cuales cultiven sus relaciones. [...] Hay que trabajar con la persona, para la persona, teniendo en cuenta las historias de vida, fomentando y trabajando muchísimo en las relaciones en las que las actividades se convierten en un “medio para” y no solo en un fin en sí mismo. (E1C, 10)

Por su parte, en las entrevistas con las personas mayores al preguntar por las actividades que se llevan a cabo en la residencia, las respuestas fueron similares en todos los residentes, siendo su valoración muy positiva y manifestando su agrado por las mismas.

Me parece que son muy divertidas porque me recuerdan a cosas que hacía antes de venir a vivir a [...] y de cosas de cuando era una cría (R7M91, 5). Me gustan, creo que las hacéis para entretener y para que lo pasemos bien (R7M802, 5).

Además de esto, aunque afirman que todas las actividades están muy bien, destacan algunas como son las de gimnasia, el coro, el teatro o la pintura. También valoran positivamente las actividades que les dan la oportunidad de ofrecer sus conocimientos y sus opiniones.

Hacemos un montón de actividades, pero las que más me gustan son la pintura, el teatro y el coro. (R1M75, 7). Me gustan mucho sobre todo las de debate porque siempre me ha gustado estudiar y en esas actividades podemos decir nuestras opiniones y las cosas que sabemos. (R1M99, 5)

Cuando se cuestiona si se tienen en cuenta sus gustos a la hora de planificar las actividades la respuesta es clara: consideran que sus gustos y su opinión son tenidos en cuenta por los educadores y educadoras.

Yo creo que sí se tiene en cuenta porque muchas veces nos preguntan a ver qué es lo que nos gusta para luego hacer actividades que nos gustan (R7M91, 11). Hombre yo creo que sí, que piensan en nosotras cuando eligen actividades porque son para nosotras y en nosotras tendrán que pensar (R7M802, 11). Yo creo que sí tienen en cuenta nuestros gustos y es que encima hay de todo para todos los gustos (R1M75, 11).

Respecto al tiempo empleado en las actividades, manifiestan que es el adecuado pero que en ocasiones se hace corto ya que están muy entretenidas.

Algunas veces se me hace corto sobre todo cuando son temas que me gustan (R7M91, 13). Me parece bien el tiempo porque me gustan mucho las actividades y participar en todo (R7M71, 13).

La relación educativa

La relación entre los profesionales y las personas mayores es muy especial, ya que existen unos vínculos basados en la confianza, el cariño y sobre todo el respeto

A la hora de hablar de la relación educativa, los profesionales nos dan su particular visión destacando lo especial que es su labor allí y la carga emocional que conlleva. La relación entre los profesionales y las personas mayores es muy especial, ya que existen unos vínculos basados en la confianza, el cariño y sobre todo el respeto. Esto también hará que se realicen unas mejores prácticas que fomenten la calidad de vida de las personas.

Creo que nos hacen ser mejores personas, no es un trabajo nada sistemático, sino que es un trabajo que te cala y es muy emocional. Necesitas grandes dosis de paciencia porque te implicas con la gente y te calan dentro. No perder la ilusión también creo que es muy importante a la hora de trabajar con las personas, creo que la ilusión activa los motores, esa ilusión se transmite y hace que no nos acomodemos y no nos conformemos. (E2C, 22)

Hay que crear un vínculo con ellos, un vínculo de confianza, de cariño... No se trata solamente de llevar a cabo sesiones y actividades y que luego no haya nada más, necesitan un poco de calor humano, que nos sientemos con ellos, que hablemos, que les escuchemos. (E3E, 34)

Capacidades y habilidades de los profesionales de la educación social

A la hora de definir las habilidades y capacidades que han de tener los profesionales que trabajen con personas mayores resultó difícil llegar a un consenso o acotar en un pequeño grupo dichas habilidades y capacidades ya que las tres personas entrevistadas coincidieron en la idea de que un educador o educadora social que trabaje con personas mayores deberá tener infinidad de capacidades y habilidades. Aun teniendo en cuenta la complejidad de precisión en la respuesta, llama la atención cómo se resalta la necesidad de ser capaz de escuchar, de ponerse en el lugar del otro y ser creativo, como se observa en estas voces:

Las capacidades y habilidades que tiene que tener un educador o educadora son la capacidad de trabajar con la persona, de escucha, pero no como un objeto de su intervención sino como sujeto, de habilidades sociales, de empatizar, pero todo esto es importante hacerlo desde la humanidad, desde la ternura, desde el contacto... Podemos estar muy ocupados en nuestra labor como educadores, pero cuando estamos con la persona mayor tenemos que estar en cuerpo y alma. (E1C, 25)

Considero que los educadores y educadoras tienen que ser creativos, las actividades no pueden ser “sota, caballo y rey”, y además es que tenemos deterioros cognitivos muy variados, por ello te tienes que emplear a fondo para llegar a las personas porque la actividad tendrá unos objetivos generales, pero solo con eso es muy complicado llegar a todas las personas. (E2C, 19)

En definitiva, a la hora de trabajar con personas mayores debemos tener en cuenta los principios del código deontológico mencionados anteriormente y, además, realizar un trabajo en equipo, cooperativo, en el que el objetivo final sea el bienestar y la calidad de vida de las personas.

Conclusiones

La sociedad actual está sufriendo un gran envejecimiento demográfico que resulta cada vez más evidente y según parece seguirá aumentando en los próximos años. Esto hace que exista una mayor concienciación sobre las necesidades y demandas de las personas mayores y sobre cómo cubrir las mismas de la mejor manera posible cambiando los valores de la sociedad y desarrollando nuevos recursos. Podemos afirmar que la vejez es una etapa de la vida que ha sido descubierta “recientemente” y a la que la sociedad moderna debe adaptarse. Además, se puede observar cómo las personas mayores, generalmente, llegan a la vejez con una buena calidad de vida y con buena salud.

En nuestra intención de mejorar como profesionales en el ámbito de las personas mayores se hace necesario identificar algunas claves para las buenas prácticas que ayuden a orientar la acción socioeducativa. Estas claves ayudarán a los educadores y educadoras a desarrollar prácticas de éxito en las que el fin último sea ofrecer calidad de vida a las personas mayores: tratar a las personas mayores con respeto y dignidad; detección de necesidades; potenciar las capacidades; ofrecer una atención personalizada; ser protagonistas de su propia vida; la importancia de las Historias de vida; la importancia de realizar actividades centradas en la persona; establecer relaciones de confianza y cariño; ser creativos. Claves que tienen como guía orientadora los principios de actuación desarrollados en el Código Deontológico de la Educación Social (ASEDES, 2007), tales como el respeto a los derechos humanos y a los sujetos, trabajar en el marco de la justicia social, profesionalidad y autonomía, coherencia y aportar siempre a las personas una información responsable y mantener la confidencialidad.

Como se ha podido observar a lo largo de esta investigación y mediante el estudio de caso realizado en la residencia de Bizkaia, el modelo asistencialista que se ha venido dando en las residencias de España durante muchos años está cambiando, y en consecuencia la relación profesional con las personas mayores, dando lugar a un mejor y más individualizado trato, en el que éstas son el centro de las intervenciones y los protagonistas de su propia vida, teniendo la oportunidad de elegir y siendo respetadas.

Verónica de los Reyes
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Escuela de Magisterio de Bilbao
veronicader09@gmail.com

Leire Darretxe
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Profesora adjunta de la Escuela de Magisterio de Bilbao
leire.darretxe@ehu.eus

María José Alonso
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Profesora titular de la Escuela de Magisterio de Bilbao
josebe.alonso@ehu.eus

Bibliografía

- Abellán, A.; Pujol, R.** (2016). Un perfil de las personas mayores en España, 2016. Indicadores estadísticos básicos. Madrid, *Informes Envejecimiento en red* nº 14. [Fecha de publicación: 22/01/2016. Recuperado de <http://envejecimiento.esic.es/documentos/documentos/enred-indicadoresbasicos16.pdf>
- ASEDES** (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social y Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. Barcelona.
- Bazo, M. T.** (1996). Aportaciones de las personas mayores a la sociedad: análisis sociológico. *Reis*, 73/96, 209-222.
- Bermejo, L.** (2009). *Guía de buenas prácticas en residencias de personas mayores en situación de dependencia. I Parte: Bases y reflexiones en torno a las Buenas Prácticas en Residencias de personas mayores en situación de dependencia*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda.
- Bermejo, L.** (2010). *Envejecimiento activo y actividades socioeducativas con personas mayores*. Editorial Médica Panamericana. Sociedad española de geriatría y gerontología. España.
- Bermejo, L.; Mañós, Q.** (2009). *Bases y reflexiones para las buenas prácticas en los centros de atención a las personas en situación de dependencia*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda del Principado de Asturias.
- Diputación Foral de Bizkaia** (2005). *Manual de buena práctica: residencias de personas mayores*. Madrid. Recuperado de <http://www.ifas.bizkaia.eus/fitxategiak/dokumentuak/manual.pdf>
- Gómez, P. & Díaz-Veiga, P.** (2011). *Guía Práctica del Buen Trato a las personas mayores*. Sociedad Española de Geriatría y Gerontología.
- Martínez, T.** (2010). Las buenas prácticas en la atención a las personas adultas en situación de dependencia. *Informes Portal Mayores*, nº 98.
- Martínez, T.** (2013). La atención centrada en la persona: enfoque y modelos para el buen trato a las personas mayores. *Sociedad y Utopía: Revista de Ciencias Sociales*, 41: 209-231.
- Miranda, J. G.** (2006). *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo*. Logroño: *Publicaciones de la Universidad de la Rioja*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/343628.pdf>
- OMS** (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*. 37 (S2), 74-105.
- Palacios, J.; Ullastres, Á. M.; Salvador, C. C.** (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rábago, Y. G.; Roncero, U. M.; de la Hera, A. B.; Murillo, S.** (2015). Envejecimiento activo en Bizkaia: situación comparada en el contexto europeo. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria. Revista de servicios sociales*, 59, 145-159.
- Rodríguez, P.** (1998). El problema de la dependencia en las personas mayores. *Documentación social*, 112, 33-63.

- Rodríguez, R.** (2007). *Residencias y otros alojamientos para personas mayores*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Rodríguez, P.** (2010). La atención integral centrada en la persona. Principios y criterios que fundamentan un modelo de intervención en discapacidad, envejecimiento y dependencia. *Informes Portal Mayores*. 106, 17 P
- Rodríguez, G.; Rodríguez, P.; Castejón, P.; Morán, E.** (2013). *Las personas mayores que vienen. Autonomía, solidaridad y participación social*. Madrid: Fundación Pilares.
- SIIS-FUNDACIÓN EGUÍA CAREAGA.** (2011) *Los derechos de las personas mayores y el medio residencial, ¿cómo hacerlos compatibles?* San Sebastián: SIIS-Fundación Eguía Careaga.
- Zurbanobeaskoetxea, L.; Mosquera, A.; Pablos, B.** (2015). *Código Ético para la atención sociosanitaria a las personas mayores (Vol. 78)*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

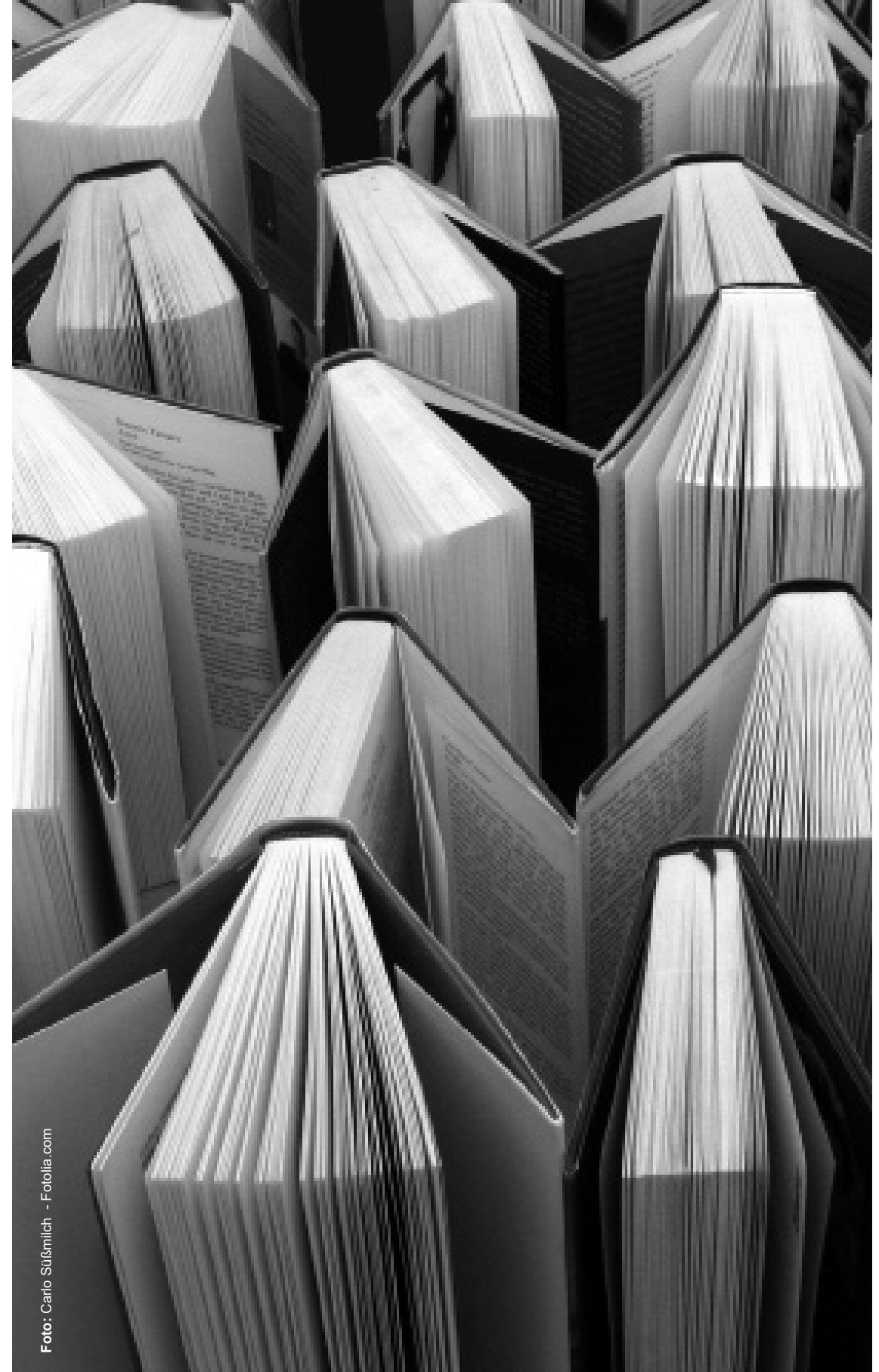
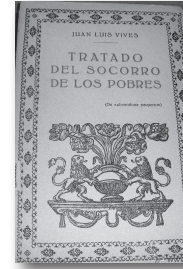


Foto: Carlo Sušmich - Fotolia.com

Libros recuperados, publicaciones



Del socorro de los pobres

Joan Lluís Vives

Valencia: Edición Facsímil, 1781

Valencia: Hacer, 1992

En 1526 Joan Lluís Vives publicó el tratado *De Subventione Pauperum sive humanis necessitatibus* –traducido habitualmente en castellano como *Del socorro de los pobres*–, en el que, desde la perspectiva del pensamiento humanista, planteaba un proyecto de administración de la pobreza adecuado a los nuevos conflictos y necesidades de las incipientes sociedades capitalistas que, en los territorios más desarrollados, fundamentalmente urbanos, se iban forjando. Cuatro siglos y medio después, cuando los estudios de Trabajo Social se habían convertido en universitarios y se estaba desplegando el sistema de Servicios Sociales, el texto de Vives no sólo se reeditará varias veces, sino que se convertirá en referencia obligada en las historias de la acción social. Dos muestras significativas son la que en 1985 impulsó la Escuela de Asistentes Sociales de Pamplona para conmemorar su vigésimo quinto aniversario, que contaba con un prólogo de Demetrio Casado, uno de los especialistas de referencia en Servicios Sociales, y se justificaba afirmando que era el primer trabajo sistemático sobre lo que debía ser la asistencia social, y la edición en facsímil en 1991 del Ministerio de Asuntos Sociales.

Es cierto que resulta anacrónico querer encontrar un primer modelo de servicios

sociales, como algunos han insinuado, pero Vives encarna mejor que nadie un cambio trascendental en la concepción de las respuestas a la pobreza que se dará con el (progresivo) fin del mundo medieval: el inicio de la responsabilidad pública. Ante los efectos sociales del incipiente capitalismo comercial, la tradicional concepción de la caridad canalizada institucionalmente por la Iglesia resultaba insuficiente e inapropiada. No era capaz de contener la mendicidad masiva que la proletarización capitalista estaba engendrando, ni de contribuir a la formación de un mercado de trabajo que respondiera a las exigencias de volumen y coste del nuevo sistema. Además, la idealización, aunque a menudo meramente retórica, de la pobreza y la *ociosidad* que comportaba la defensa de la limosna, casaban mal con una nueva realidad que requería una moral del beneficio y la maximización de la utilización económica de los elementos situados al margen de la división del trabajo.

El humanismo, expresión y legitimación de este cambio de época, proveyó la fundamentación ideológica para construir una nueva concepción de la acción social basada en la prohibición de la mendicidad, la obligación de trabajar y el intervencionismo de los poderes públicos. En las obras de Erasmo de Rotterdam y Thomas More encontramos abundantes reflexiones y propuestas sobre la pobreza y su gobierno que reflejan la preocupación de las nuevas élites por

el impacto potencialmente desestabilizador del pauperismo provocado por este primer capitalismo. Pero será Vives quien desarrollará de forma más específica el tema.

Joan Lluís Vives nació en 1492 en Valencia en el seno de una familia de judíos conversos. El antisemitismo institucional de la monarquía hispánica tendrá un papel clave en su trayectoria: desde los diecisiete años hasta su muerte (1540) vivió fuera del territorio peninsular y su familia sufrió trágicamente la persecución inquisitorial.

Valencia era en aquella época una ciudad próspera y cosmopolita, propicia a la influencia renacentista que venía de Italia. Sin embargo, serán sus estudios en la Sorbona y su actividad docente en Lovaina y Oxford los factores decisivos en la configuración de su pensamiento cristiano humanista. Seguramente Vives está en el canon humanista un escalón por debajo de Erasmo y More, sin embargo, eso no debe llevar a devaluar la importancia e influencia de su obra, teniendo en cuenta, además, que el espíritu de la época obligaba a los intelectuales al conocimiento de diversos ámbitos, desde la psicología a la pedagogía, desde la teología a la filología.

Pero será en el campo social donde destacará especialmente. Defensor de la propiedad privada contra el colecti-

vismo anabaptista en *De communione rerum* (1535), en *De Subventione Pauperum* partiendo de la experiencia de Brujas, su ciudad de acogida, formula una propuesta de organización de un sistema de asistencia social destinado a desactivar la conflictividad social mediante el control institucional y el intervencionismo de los poderes locales. En ello, sin duda, radica su profunda modernidad. Al ver en el Estado el tan necesario agente para intentar gestionar las desigualdades y contradicciones del desarrollo económico capitalista. Una lección que los actuales fundamentalistas del mercado continúan, trágicamente para todos, queriendo ignorar.

Jordi Sabater
Profesor de la Facultad de
Educación Social
y Trabajo Social Pere Tarrés – URL



Los límites del dolor

Nils Christie
México: Fondo de Cultura Económica, 1984

Nils Christie (Oslo, 1928 a 2015), sociólogo y criminólogo, fue profesor de criminología en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oslo y miembro de la Academia noruega de Ciencia y Letras.

Recibió un doctorado *honoris causa* por la Universidad de Copenhague. En 2001 fue galardonado con el premio Fritt Ord a la Libertad de Expresión “por sus contribuciones originales e independientes al debate social noruego e internacional” y es reconocido por su defensa de una reducción del sistema penal, principalmente en los países más industrializados, y por la búsqueda de sistemas alternativos de solución de conflictos.

Es autor de numerosos artículos científicos y de una docena de libros, entre los que destaca *Los límites del dolor* o *Pinens begrensning*, de 1981, que ha sido traducido a once idiomas. Otras obras destacables del autor serían: *La industria del control del delito. ¿La nueva forma del Holocausto?* (Ed. Del Puerto, 1993) y *Una sensata cantidad de delito* (Ed. Del Puerto, 2004).

En la presente obra, Christie examina la idea de que el castigo, tal como lo aplica el código penal, es una imposición consciente del dolor.

El autor parte de la premisa de que hay que luchar para reducir en el mundo el dolor infligido por el hombre, y destaca que el punto clave no es modificar las formas de infligir dolor, asumiendo, o pretendiendo defender, que unas formas son menos dolorosas que otras, sino fomentar aquellos sistemas sociales que favorecen la percepción de determinadas conductas más como una expresión de intereses en conflicto y menos como actos criminales, por lo que estas conductas se pueden percibir como un punto de partida para el diálogo y no como un acto que debe requerir la imposición de un castigo.

A lo largo de la obra, el autor destaca cómo ante la imposición de este dolor en forma de castigo dentro del marco de la ley, el grueso de la sociedad o bien oculta el carácter básico de este castigo o bien, cuando no se puede ocultar, ofrece razones para justificar el dolor impuesto, dado que esta imposición forzada del dolor entra en conflicto, a nivel de sociedad, con otros valores e ideales más elevados como la bondad o el perdón.

Entre los modos de esconder este castigo, el autor destaca el uso de la palabra, mediante el cual disfrazamos el carácter de lo que estamos haciendo, sin que quede claro si es para evitar sufrimiento al que recibe el castigo o a aquellos que se lo han impuesto.

Ante las diferentes justificaciones de este dolor impuesto, el autor, siempre haciendo referencia principalmente a los sistemas escandinavos, y analizando a menudo textos de las principales figuras del derecho penal, explica a lo largo de la obra diferentes formas o ideas bajo las que, históricamente, se ha aplicado el castigo dentro del sistema penal.

El autor comienza analizando la idea del castigo como tratamiento, en una etapa en que se pretendía cerrar y “curar” al delincuente y donde, por tanto, el dolor impuesto sí era intencional pero aceptado, dado que el objetivo era modificar la conducta del delincuente y “curarle”. A continuación, y en contraposición a la anterior idea de prevención particular o tratamiento, el autor pasa a explicar la idea de prevención general, con la que se pretendía modificar la conducta de la población en general poniendo como ejemplo el sufrimiento de aquellos que habían cometido algún delito y estaban recibiendo un castigo. En este caso, pues, la aplicación intencional del dolor iba dirigida a beneficiar al público general, pero no a la persona que sufría el castigo.

Describe también como los neoclasicistas subrayaron la relación directamente proporcional entre gravedad de los hechos delictivos y severidad del castigo a imponer, dejando a un lado otras consideraciones como las circunstancias particulares del culpable y de la socie-

dad del momento, y por tanto otorgando toda la culpa de los hechos al criminal y defendiendo la imposición del dolor como única respuesta posible, para pasar a continuación a hablar del neopositivismo como contrapunto a esta última corriente, ya que se centraba más en modificar las circunstancias de los delincuentes que en el delito en sí mismo.

Sin embargo, a lo largo del va analizando, mediante amenas historias y ejemplos, otras formas de organización social donde, por sus características y su funcionamiento, el control social del que habla el libro, la imposición de dolor como herramienta de este control, pierde su significado. En palabras del autor: “Podemos crear el delito creando sistemas que requieran esa palabra. Podemos extinguirlo creando los tipos opuestos de sistemas”.

Analizando otros modelos, como el de la justicia compensatoria o el de la justicia participativa, el autor plantea la idea de que cuanto más fuerte y presente sea el Estado más probable es que se impongan sanciones más severas y menos que se acceda a sistemas alternativos, defendiendo la idea de que el sistema penal que tenemos es un claro reflejo de la sociedad en que vivimos, donde la persecución del beneficio personal y la estructura de la sociedad en sí misma dificulta el uso de sistemas alternativos al control social.

El autor lo deja muy claro cuando afirma: “Mi posición puede condensarse diciendo que los sistemas sociales deberían construirse de manera que redujeran al mínimo la necesidad percibida de imponer dolor para lograr control social”.

Laia Llobateras
Becaria de la Cátedra de
Justicia Social y Restaurativa
Pere Tarrés – URL
Técnica de formación
Centre d’Estudis Jurídics i Formació
Especialitzada (CEJFE)

Libros recibidos

(2017). *El crimen organizado en América Latina*. Madrid: Instituto Universitario Gutiérrez Mellado.

(2017). *Escenarios de inseguridad en América Latina*. Madrid: Instituto Universitario Gutiérrez Mellado.

Guinovart, C. (2011). *Experiència d'ús i resultats d'una escala de valoració sociofamiliar en ancians per part dels treballadors socials en serveis socials i sanitaris a la comarca d'Osona*. Barcelona: Col·legi Oficial de Treballadors Socials de Catalunya.

Rocha, J. A. (2017). *Cinema, religions i cultures*. Barcelona: Vienna Edicions.

Propuestas

Próximos números monográficos

Educación social y derechos humanos

Los derechos humanos representan el marco ético y jurídico de referencia a partir del cual se construyen los vínculos entre personas y comunidades. Las políticas educativas y sociales buscan la promoción de estos derechos fundamentales en la sociedad en su conjunto y de forma específica en los colectivos que sufren algún tipo de problemática que dificulta su ejercicio. Ahora bien, no todas las acciones socioeducativas necesariamente consiguen la promoción de los derechos humanos. No es suficiente decirlo: hay que concretarlo en acciones específicas que los tengan en cuenta y hay que construir metodologías que realmente los promuevan. En el próximo monográfico ilustraremos el trabajo “desde” y “para los” derechos humanos mediante experiencias y reflexiones teóricas que orientan sobre la forma de hacerlo.

Evaluadores/as del 2017

- **Agud, Íngrid** (Universidad Autónoma de Barcelona)
- **Arjona, César** (Universidad Ramon Llull)
- **Caballo, Belén** (Universidad de Santiago de Compostela)
- **Cáceres, Fermín** (Instituto Universitario de México, Tapachula, Chiapas)
- **Carrillo, Elena** (Universidad Ramon Llull)
- **Civís, Mireia** (Universidad Ramon Llull)
- **Lázaro, Araceli** (Col·legi d'Educadors i Educadores Socials de Catalunya)
- **Llena, Asun** (Universidad de Barcelona)
- **Longás, Jordi** (Universidad Ramon Llull)
- **López-Arostegui, Rafael** (Fundación EDE – Bilbao)
- **Mari, Rosa** (Universidad de Castilla-La Mancha)
- **Martínez-Rivera, Óscar** (Universidad Ramon Llull)
- **Moyano, Segundo** (Universitat Oberta de Catalunya)
- **Navarro, Lisette** (Universidad Ramon Llull)
- **Olalde, Alberto** (Universidad del País Vasco)
- **Palazzi, Cristian** (Universidad Ramon Llull)
- **Pulido, Miguel Ángel** (Universidad Ramon Llull)
- **Riberas, Gisela** (Universidad Ramon Llull)
- **Ruiz, Cristóbal** (Universidad de Málaga)
- **Santibáñez, Rosa** (Universidad de Deusto)
- **Vilar, Jesús** (Universidad Ramon Llull)

Pautas generales para la presentación de originales

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa está abierta a las aportaciones de experiencias, trabajos e investigaciones de los diversos ámbitos de la intervención socioeducativa. Se dará prioridad a aquellos artículos que hagan aportaciones significativas para la práctica profesional o traten aspectos innovadores respecto a los campos de intervención o a los modelos y métodos de trabajo.

- 1 Los artículos deberán ser inéditos.
- 2 La extensión máxima de los artículos para la sección de monográfico o de intercambio será de entre 36.000 y 39.000 caracteres (con espacios). También se pueden aportar reseñas bibliográficas para la sección publicaciones y crónicas o informaciones de interés profesional para la sección propuestas. En estos casos la extensión máxima será de 2.500 caracteres.
- 3 Los trabajos pueden presentarse en castellano o catalán, indistintamente. La presentación de los artículos tendrá que ser por correo electrónico, en un archivo de Word.
- 4 Indicaciones:
 - Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde hay que colocarlos en el artículo.
 - Las anotaciones a pie de página se numerarán por orden de aparición y se presentarán al final del texto.
 - Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de autores.
- 5 Los artículos tendrán que ir acompañados en un documento aparte de los datos

básicos del autor/es: nombre y apellidos, dirección electrónica y postal, teléfono, fax, profesión, cargo y puesto de trabajo.

- 6 El consejo de redacción escogerá los trabajos para ser evaluados y comunicará a los autores la decisión tomada.
- 7 No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.
- 8 Los textos que se publican en esta revista están sujetos a las condiciones de una licencia Creative Commons de Reconocimiento -No comercial- con obras derivadas.

Así pues, se autoriza al público en general a reproducir, distribuir y comunicar y generar obras derivadas de la obra siempre que se reconozca la autoría y la entidad que la publica y no se haga un uso comercial. Los autores/as que quieran publicar en Educació Social. Revista de Intervenció Socioeducativa aceptan estas condiciones.

Los artículos o colaboraciones han de subirse a la plataforma de la revista.

