Formación de la subjetividad de las y los docentes para la paz en Colombia: experiencias interregionales, intergeneracionales e interdisciplinarias.

Autoras (en orden alfabético descendente por el primer apellido): Lisber Arnoris Zuluaga Santa[1]*, Karen Johana Peña Hernández*[2]*, Carolina Lasprilla*[3]*, Fernanda Mora Álvarez*[4]*, María Carolina Nieto Ángel*[5]*, Alicia Canizales*[6]*.*

Resumen (pendiente 250 palabras)

Seis mujeres colombianas de diferentes generaciones, territorios y profesiones construyen en diálogo reflexiones críticas sobre su posicionamiento como educadoras para la paz en contextos sociales, familiares y escolares donde se ha legitimado el autoritarismo y la violencia. El diálogo se enmarca en los procesos de formación - investigación-intervención- realizados por la organización Cultivar Paz entre 2023 y 2024. El foco de las reflexiones está en la transformación de la subjetividad de los educadores, cuando le apuestan a integrar a su quehacer docente la Ética del Cuidado (Tronto 1993, 2013; Noddings, 2012) y la Justicia Restaurativa (Cavanagh et al 2012; Watchel, 1999). Situadas en sus contextos de práctica docente, las co-autoras interpelan los marcos teóricos que fundamentan estos nuevos paradigmas para destacar las tensiones que van implícitas en su implementación en la pedagogía y gestión escolar. Las recomendaciones que surgen del diálogo identifican un conjunto de cualidades que deben cultivarse en educadores comprometidos con la construcción de culturas de paz.

Palabras Clave
Formación docente, ética del cuidado, justicia restaurativa

Introducción

Este artículo es la co-creación de un grupo de mujeres colombianas en edades entre los 19 y los 54 años quienes, en distintas regiones de Colombia – desde la Sabana del Río Magdalena, hasta las montañas cafeteras y Bogotá - se han dedicado a la educación – bien como maestras, gestoras o investigadoras – desde una sensibilidad comprometida con la promoción de la paz y de la justicia social. En la diversidad de contextos y ocupaciones, compartimos el haber participado en procesos de formación que tienen como base teórica y apuesta política la ética del cuidado y los enfoques de la justicia restaurativa. En el transcurso de dichos procesos formativos, se fueron propiciando reflexiones sobre el sentido de la educación y de la docencia en un país como Colombia en el que pervive el "legado de autoritarismo" (Freire, 1998, p. 95) propio de sociedades postcoloniales, y que es afectado por profundas desigualdades sociales que son a la vez causa y resultado de décadas de conflicto armado. Sin embargo, nuestras reflexiones no quedaron en un plano abstracto sino que sirvieron para orientar un quehacer educativo concreto en los espacios familiares, escolares y

comunitarios donde cada una construye y aprende. Con los niños, niñas, adolescentes y sus familias, se fueron poniendo a prueba los conceptos del cuidado y la restauración para encontrar nuevas maneras de abordar las relaciones interpersonales, los conflictos y la convivencia. Actuando muchas veces desde la intuición, el riesgo y el indicio, cada una fue abriendo un camino nunca antes transitado, y también fue navegando hacia el interior de sí misma para encontrar la coherencia entre lo que quería hacer de novedoso — cambiar en el colegio la disciplina tradicional punitiva por restaurativa y revitalizar la democracia escolar— y lo que sentía y percibía como una necesaria transformación personal para acceder a los lenguajes y las gramáticas del *cuidado*.

En la primera sección de este artículo posicionamos *el cuidado* como un paradigma alternativo frente a las crisis de la sociedad contemporánea, y afirmamos que la ética del cuidado puede ofrecer herramientas para abordar problemáticas sociales en contextos familiares y educativos. En la segunda sección describimos brevemente los procesos formativos que impulsaron las reflexiones y la praxis en cada uno de nuestros contextos e indagamos sobre cómo cultivar una ética del cuidado en las y los educadores para fortalecer en ellas y ellos habilidades democráticas cuando enseñan en contextos que son autoritarios. A partir de la tercera sección, nos enfocamos en la praxis ilustrando desde la experiencia vivida por las autoras cómo se resuelven las tensiones que van implícitas en el modelo educativo basado en el cuidado y la restauración, y qué exigencias enfrentan las y los docentes que priorizan el bienestar holístico del estudiante. Concluimos con una propuesta de 5 características que se pueden fortalecer en los educadores que orienten su práctica desde el paradigma del cuidado.

El Cuidado como un paradigma alternativo frente a las crisis de la sociedad contemporánea

Sociedad, familia, y escuela existen actualmente inmersas en un ethos que Leonardo Boff ha llamado "el paradigma de la dominación [...] del poder para la dominación sobre el otro y sobre la naturaleza" (2010, p. 22). Dentro de ese paradigma las instituciones como la familia y la escuela legitiman ciertas dinámicas de poder que se caracterizan por ser punitivas, autoritarias y violentas. El llamado que Boff hace desde la ética del cuidado, es a construir un nuevo paradigma civilizacional donde se reconozca un nuevo "conjunto de valores, de utopías, de sueños, de prácticas, de relaciones" (p. 32).

En efecto, comenzando con los ejercicios de crianza autoritaria, estos se basan en un modelo de sociedad adulto-céntrico (Zuluaga, 2018; Bustelo, 2012) fundamentado en la concepción de los adultos (as) como proyectos terminados, dueños de la experiencia y la verdad, lo que supone una posición superior y hegemónica sobre los niños, niñas y adolescentes. Asimismo, los autores han advertido sobre cómo este modelo de sociedad legitima el uso de la violencia como herramienta (castigo físico y trato humillante) dentro de la dinámica de crianza.

Adicionalmente, el factor socioeconómico e ideológico se posiciona como un determinante o condicionante para el desarrollo familiar. La crianza, y en específico el modelo autoritario, evidencia características propias del modelo capitalista, se instruye a los niños, niñas y adolescentes, al trabajo, la competencia y "el mundo real" haciendo alusión a que la infancia no es un espacio real y válido. En lugar de fomentar la cooperación, la empatía y el cuidado mutuo, se prioriza la eficiencia y el rendimiento, generando una cultura en la que el bienestar individual queda subordinado a las exigencias del sistema económico.

Complementariamente, en las instituciones escolares también se manifiesta el modelo autoritario y el paradigma de la dominación. En muchas instituciones educativas existen docentes que se acercan a solucionar situaciones escolares frente a los entes directivos con la idea de que la sanción y el castigo es la mejor alternativa para mejorar la convivencia escolar, olvidando la misión transformadora y de construcción de paz que tiene implícito su rol en la sociedad.

Sin embargo, estos modelos autoritarios y de sometimiento vigentes, tanto en la familia como en la escuela, no han contribuido a forjar seres humanos solidarios, responsables y empáticos. Por ello aparece como alternativa necesaria el paradigma basado en la ética del cuidado. La ética del cuidado parte de un marco conceptual principalmente de origen feminista, que cuestiona la noción del cuidado como una cualidad de las mujeres ejercida en los espacios privados como la familia y, en cambio, propone el cuidado dentro de un marco filosófico y político. En este contexto, la ética del cuidado se presenta como una nueva forma de entender las relaciones sociales, comprende la interdependencia humana y promueve una sociedad basada en la empatía, la escucha y el respeto por las necesidades y los derechos de toda la comunidad.

Para Joan Tronto, filósofa norteamericana, el cuidado es un proceso complejo que incluye actividades necesarias para mantener, continuar y reparar el mundo humano, destacando que se ha transformado en un valor ético y político esencial, en palabras de la autora: "el cuidado debe ser reconocido no solo como una actividad, sino también como una disposición moral, una forma de ver y comprender el mundo" (Tronto, 2013, p. 19) en esta episteme, todos y todas somos responsables del cuidado.

Siguiendo con Tronto, "el cuidado no debe ser entendido solo como una disposición moral, sino como una práctica política que organiza las relaciones humanas" (Tronto, 1993, p. 105). Por tanto, este enfoque posiciona al cuidado como una respuesta integral a las problemáticas globales, destacando su potencial para construir sociedades más justas y sostenibles, siendo un pilar para la construcción de la democracia. Al reconocer que el cuidado es una práctica relacional, interdependiente y esencial para la vida humana, plantea la necesidad de integrarlo en las políticas públicas y los sistemas democráticos para garantizar la equidad y la justicia social. Este marco teórico ofrece una visión transformadora que no solo responde a las necesidades individuales, sino que también enfrenta los desafíos estructurales de las sociedades contemporáneas.

Pensar en la educación desde el marco paradigmático del cuidado, implica comprender que las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad en la formación para la democracia y la paz. De manera que, el paradigma del cuidado aporta una base educativa para la corresponsabilidad social, activa y empática, así como de la formación de ciudadanos y ciudadanas más responsables con sí mismos, con los demás y con sus territorios.

Procesos formativos: Cultivar una ética del cuidado y fortalecer habilidades para la democracia en las y los educadores.

El y la docente tienen una gran responsabilidad en la construcción de sociedades pacíficas, capaces de diálogo e interrelación, y, por tanto, su tarea en los ambientes educativos debe partir del reconocimiento de los contextos para saber acompañar los procesos, reconocimiento indiscutiblemente que debe empezar en sí mismo, porque en la medida que se fortalece como sujeto, alcanza su propia autorrealización para acompañar a otros. Surge entonces la pregunta, ¿Cómo cultivar una ética del cuidado y cómo fortalecer habilidades para la democracia en educadores que laboran en contextos que son autoritarios?

Las co-autoras de este artículo transitamos por un proceso formativo impulsado por la organización Cultivar Paz[7], que buscaba desarrollar teoría y práctica sobre la ética y la cultura del cuidado aplicada a contextos escolares. Como parte de esta formación se cuestionan los sistemas de disciplina basados en enfoques autoritarios y punitivos imperantes en la mayoría de los colegios. En cambio de estos sistemas punitivos, Cultivar Paz propone el enfoque y las prácticas restaurativas que están alineados con una ética del cuidado.

El proceso formativo se propuso tocar la vida del maestro, y promover una constante autorreflexión, y autopercepción de sus propios actos, motivando que cada docente sea capaz de permanecer abierto al aprendizaje como algo cotidiano. Partiendo del propio nombre de la organización: “Cultivar Paz”, el proceso formativo se afianza en la idea de que la tarea educativa debe ser una práctica de cuidado cotidiana, que requiere la destreza de quien sabe cultivar. Atendiendo a la filosofía de Hegel (s.f.), bajo el término *Bildung* (formación o cultivo), aspecto fundamental para entender la perspectiva educativa y el desarrollo humano, el programa formativo sugirió que la educación en *el cuidado* y las prácticas restaurativas, es un proceso que requiere tiempo, preparación de la tierra, abono del terreno, observación constante, actitud del cuidado amoroso, que implica dejar crecer al propio ritmo, saber que hay diferentes momentos, tiempos de surgir y dar frutos. Proceso que da paso a la transformación del comportamiento humano.

Al llevarse a cabo en diversos contextos: unos contextos urbanos del sector oficial en Bogotá y Pereira; y otros contextos urbano-rurales en el sector oficial de Sabanagrande, el proceso formativo impulsado por Cultivar Paz se articuló con las apuestas pedagógicas de las instituciones educativas

donde se implementa. Es así como, por ejemplo, en la Normal Superior Nuestra Señora de Fátima en Sabanagrande, la propuesta de la ética del cuidado se relaciona armónicamente con la pedagogía de las Hijas de María Auxiliadora. Concretamente, se partió de supuestos compartidos como que cada maestro es un ser único, que tiene un potencial específico, importante para la vida de la formación de sus interlocutores, motivo por el cual es necesario el acompañamiento a este maestro, descubrirlo y fortalecerlo en el ambiente escolar, permitir que el educador sea auténtico, y en aras al proceso del cultivo, aprender a cuidar la riqueza de los frutos, de la planta del ser que lleva por dentro. Para lograr esa potenciación de capacidades, el programa formativo se dirigió a fomentar experiencias enriquecedoras, ofrecer herramientas formativas en el campo pedagógico para crecer en la comunicación asertiva, fomentar experiencias significativas entre colegas, dando espacios para su propia creatividad, y para realimentar los procesos.

Sin embargo, en todos estos diversos contextos un elemento común es el ethos autoritario como una herencia del colonialismo en América Latina, y de décadas de violencia específicamente en Colombia. Por esa razón, las propuestas del cuidado y de las prácticas restaurativas entran en tensión con las formas tradicionales de hacer escuela y de gestionar la disciplina escolar.

Tensiones en la praxis del cuidado y la restauración en los contextos escolares

Uno de los retos de la escuela es aproximarse a los modelos restaurativos como solución justa ante los conflictos sociales que se presentan al interior de esta. Y uno de los principales desafíos intrínsecos en este reto, es transformar las ideas de justicia de los actores que intervienen en la comunidad educativa. Si bien los docentes deben ser los actores esenciales en la implementación de los modelos restaurativos en la escuela, no siempre cuentan con las habilidades para enfrentar las complejidades de los conflictos ya que crecieron en una época donde se naturalizaron hechos de violencia en todas las esferas sociales. Por esto, los docentes deben ser sensibilizados y capacitados en la consolidación de un nuevo paradigma de justicia con el fin de evitar perpetuar la lógica de la punición en las aulas de clase (Rubiano Cepeda et al., 2024) y guiarlos hacia la interpretación de soluciones en términos restaurativos que no impliquen castigo, sino la recomposición de vínculos sociales.

Instaurar esta nueva manera de entender los problemas y de afrontar las soluciones, permite reconceptualizar la justicia y la importancia de los vínculos dentro de la comprensión social, evita ver el conflicto de manera reduccionista a la sanción y enlaza a la comunidad al ejercicio de recomponer el equilibrio social que existía previo al conflicto. Como lo señala Escobar Zamora (2018)

> No estamos ante un concepto de justicia definido por la mera ausencia de castigo, sino por una finalidad particular que nos indica que lo justo se valora, sobre todo, por la reparación

> de los vínculos sociales lesionados por el delito y la satisfacción de los intereses de todos los afectados: víctima, ofensor, familias y comunidad (Escobar Zamora, 2018, p. 8)

Mientras esto no ocurra, el modelo restaurativo no formará parte de la filosofía institucional y siempre encontrará tensiones que resolver, bien decía Wachtel (1999) en su conferencia en Canberra, "Las prácticas restaurativas deben ser sistemáticas y no situacionales. No se puede tener a unas cuantas personas implementando reuniones restaurativas y todos los demás actuando de la forma que siempre lo han hecho. No se puede ser restaurativo con estudiantes, pero retributivo con los maestros" y viceversa; y añade "para lograr un cambio sostenible y significativo, la justicia restaurativa debe ser percibida como un movimiento social dedicado a hacer que las prácticas restaurativas sean una parte integral de lo cotidiano"(1999, p. 4). En efecto, en nuestra experiencia comprendimos que para que las prácticas restaurativas "sean parte de lo cotidiano" se deben transformar – como afirmamos unas líneas atrás- las ideas de justicia de los actores de la comunidad educativa, ideas y perspectivas que a su vez están imbricadas profundamente con las identidades que los docentes han ido construyendo sobre su rol en la sociedad y las formas cómo interpretan y responden a las situaciones de conflicto escolar.

Cuando la ética del cuidado se convierte no solo en una manera de afrontar las situaciones de conflicto esporádicas, si no en una *filosofía de vida*, se comienza a detectar de manera más enfocada y asertiva en el otro las necesidades relacionales. Hemos logrado ver en el ejercicio docente que las tensiones se aligeran cuando sus necesidades son comprendidas, desde esta mirada escuchamos a todo aquel que requiere justicia, pero lejos de complacer un paradigma de dominación se busca promover la reconexión. El cuidado no es una responsabilidad individual, es un esfuerzo colectivo en todas las direcciones y hacia todos los miembros de la comunidad.

Construcción de la subjetividad del docente para la paz

Los programas de Justicia restaurativa en contextos escolares se están extendiendo en Colombia y, sin embargo, para comprender su verdadero potencial es necesario atender a la construcción de la subjetividad de los docentes que están llamados a liderar las prácticas restaurativas, especialmente, cuando están ancladas en una ética del cuidado y se orientan a la construcción de culturas de paz. Es desde la experiencia de poner en marcha iniciativas de transformación de las comunidades educativas donde actuamos, que se puede apreciar las formas en que como protagonistas y co-autoras de este texto, fuimos transformando nuestras visiones sobre nosotras mismas, nuestros estudiantes, la educación, y el mundo y "tomando posesión de nuestro trabajo" (Pujol, 2021). En palabras de Guadalupe Pujol, la construcción de subjetividad en el docente demuestra "habilidades reflexivas de quienes deben analizar de qué manera interpretan el mundo social y cuestionar su habilidad para actuar y participar" (Pujol, 2021, p. 64).

En la diversidad de las comunidades educativas, y en el aproximarnos con un posicionamiento crítico para "leer" (Freire, 2019) los territorios donde actuamos reflexionamos sobre nuestro *darnos cuenta* de las situaciones en las que estábamos envueltas y nuestros recursos (conocimientos, sentimientos, utopías) para contribuir a transformar las relaciones sociales e impregnarse de cuidado. Así surgieron iniciativas concretas, como fue la co-creación del espacio físico denominado "Ohana" en la sede del colegio Julio Garavito Armero en Bogotá (ver ilustración 1).

Ilustración 1: Encuentro de familias y docentes en Ohana. Cortesía del colegio Julio Garavito Armero, Bogotá, 2024.

Mediante una alianza entre docentes, familias y apoyo de la comunidad del sector se creó Ohana para la realización de círculos de palabra y consolidación de relaciones de cuidado. Con la

contribución y la presencia de las personas que lo lideraron, se convirtió en un espacio de encuentro, de diálogo, de compartir y de círculos restaurativos (Ver ilustración 2).

Al poner en práctica la justicia restaurativa en el colegio y en el aula, como docentes y gestoras educativas vivimos una "conscientización" (Freire, 1996) que nos llevó a priorizar el bienestar holístico de los estudiantes y, a entender que ello implica asumir una serie de responsabilidades que van más allá de la enseñanza académica. Este enfoque requiere que nos transformemos en facilitadoras del desarrollo integral de los estudiantes, atendiendo no solo sus necesidades intelectuales, sino también emocionales, sociales, físicas y éticas. La acción educativa desde la justicia restaurativa nos ha permitido enriquecer el currículo escolar, a partir de un entorno de respeto, empatía y apoyo mutuo.

Uno de los primeros desafíos que encontramos fue la necesidad de cultivar nuestras propias habilidades emocionales y sociales, puesto que estas son necesarias para crear un ambiente donde cada estudiante se sienta seguro para expresar sus emociones, sus preocupaciones y sus errores. Este cultivo de lo socio-emocional en nosotras mismas se nos presentó como la oportunidad de valorar el autocuidado, comprendiendo que para poder acompañar a los estudiantes en su desarrollo integral, como docentes, debemos ser conscientes de nuestros propios límites y necesidades emocionales. La justicia restaurativa nos ha permitido reflexionar sobre cómo cuidar nuestro propio bienestar para poder ofrecer un acompañamiento genuino y efectivo a los estudiantes. A través de las prácticas restaurativas, hemos aprendido a escuchar de manera activa y a generar un espacio donde los estudiantes puedan reflexionar sobre sus acciones y sus impactos en los demás. Inclusive nos permitimos hablar con ellos y ellas sobre nuestros sentimientos y cómo

también nos afectan los comportamientos de los estudiantes a nivel humano. Y es desde ese reconocimiento de las necesidades básicas humanas que promovemos la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

El trabajo con la diversidad también ha sido un aspecto clave en esta experiencia. Como docentes en contextos urbanos y rurales, oficiales y privados, hemos tenido que adaptar constantemente nuestros enfoques para poder atender las variadas realidades y contextos de los estudiantes, desde aquellos que atraviesan dificultades emocionales hasta los que provienen de entornos socioeconómicos precarizados. La justicia restaurativa nos ha permitido entender que cada estudiante es único, y cada conflicto o situación que surja debe ser abordada desde una mirada comprensiva e inclusiva.

Otro de los aspectos esenciales de nuestra experiencia ha sido materializar el anhelo de una educación integral. Al involucrarnos en las prácticas de cuidado y restaurativas, hemos entendido que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando se sienten escuchados y respetados en todas sus dimensiones, no solo como receptores de contenido académico, sino sobre todo, como individuos que enfrentan retos emocionales y sociales. De esta forma, la ética del cuidado manifestada en prácticas restaurativas no solo ayuda a resolver conflictos, sino que también promueve un desarrollo más equilibrado de los estudiantes.

Al priorizar el bienestar holístico de los estudiantes hemos enfrentado el reto de una dedicación adicional de tiempo y esfuerzo. Tiempo y esfuerzo que se evidencian, por ejemplo, al organizar regularmente los Círculos de Construcción de Comunidad y los Círculos Restaurativos[8], donde los estudiantes pueden expresarse libremente en un ambiente seguro y de confianza para compartir sus emociones y preocupaciones. Además, empezamos a cultivar una calidad particular de atención que nos permite conectar con estudiantes que necesitan apoyo emocional o social. Aunque este enfoque fue demandante en términos de tiempo y energía, los resultados que observamos en cuanto a la cohesión grupal y el crecimiento personal de los estudiantes fueron sumamente satisfactorios.

Nuestra disponibilidad y apertura para la colaboración con otros profesionales también fue esencial en este proceso. Al integrar el cuidado y la justicia restaurativa en la práctica docente, interiorizamos la importancia de trabajar en conjunto con psicólogos, orientadores escolares y otros especialistas para brindar un apoyo más completo a los estudiantes, sobre todo aquellos que atraviesan dificultades mayores. Esta colaboración enriqueció nuestra labor y ha permitido que podamos ofrecer una respuesta más integral.

Por último, la evaluación del progreso de los estudiantes en este enfoque no se limita solo a lo académico. Hemos aprendido a valorar y reportar sobre el crecimiento emocional, social y ético de los estudiantes, reconociendo que su desarrollo integral es tan importante como sus logros

académicos. Utilizando herramientas restaurativas, como docentes, hemos podido ver cómo los estudiantes aprenden a responsabilizarse por sus acciones, a pedir disculpas y a mejorar sus relaciones interpersonales.

Hacia el cultivo de una ética del cuidado en los docentes que fundamente las prácticas restaurativas: nuestras recomendaciones desde la práctica

No se puede desconocer a la escuela como tejido social encargado de cuidar a las personas y sus vínculos. Para que el sistema sea restaurativo, es imperativo el reconocimiento y el cuidado ético de las partes. Un maestro cuidado será un buen cuidador, lo que permitirá mejorar la estructura relacional y establecer dinámicas humanizadas. Concluimos con Rubiano Cepeda y otros que, "es vital que la sociedad colombiana –así como otras– resignifique el rol docente como líder en la construcción de nuevas relaciones sociales." (2024, p. 34).

En procura de resignificar ese rol tan fundamental en la sociedad, queremos proponer un conjunto de características que se pueden fortalecer en los educadores que orienten su práctica desde el paradigma del cuidado. Estas son características que todo proceso formativo que se proponga educar educadores para la paz, debería perseguir:

1. Reconocimiento del Cuidado como un Valor Ético y Político

Joan Tronto enfatiza que el cuidado debe ser entendido como un principio ético y político que organiza las relaciones humanas y guía las prácticas sociales (Tronto, 2024). En el ámbito educativo, esto significa formar a los docentes para que comprendan el cuidado no solo como una disposición individual, sino como un compromiso colectivo hacia la justicia social y la equidad en el aula.

2. Educar en Relaciones de Confianza y Empatía

Nel Noddings argumenta que la relación de cuidado es crucial para la enseñanza, ya que fomenta el desarrollo emocional y ético de los estudiantes. Según Noddings, "la educación basada en el cuidado implica escuchar y responder a las necesidades expresadas de los estudiantes, más allá de las demandas curriculares" (Noddings, 2012, p. 773). Para cultivar esta disposición en los docentes:

- Se deben promover prácticas reflexivas donde los docentes analicen sus propias experiencias de cuidado.
- Se deben incluir dinámicas de escucha activa y empatía en su formación profesional.

Estas habilidades son esenciales para las prácticas restaurativas, ya que permiten a los docentes comprender el impacto de los conflictos y trabajar hacia la reconciliación.

3. Integrar el Pensamiento Crítico y la Dimensión Transformadora del Cuidado

bell hooks destaca que la educación crítica y transformadora debe estar impregnada de cuidado. Ella afirma que "la enseñanza auténtica ocurre cuando los estudiantes y docentes trabajan juntos en relaciones de confianza mutua" (hooks, 2010, p. 21). Por su parte, Rita Segato conecta el cuidado con la resistencia frente a estructuras de opresión. Según ella, "la educación debe ser un espacio para desarmar las dinámicas de poder que perpetúan la desigualdad, colocando el cuidado y las relaciones en el centro del aprendizaje" (Segato, 2016, p. 45).
En este sentido, los docentes deben:

- Aprender a reconocer las dinámicas de poder que perpetúan la exclusión y la injusticia.
- Cultivar el pensamiento crítico en el aula para abordar los conflictos desde una perspectiva restaurativa.

El enfoque crítico es indispensable para que las prácticas restaurativas no se limiten a la resolución de conflictos, sino que transformen las relaciones y las estructuras que los generan.

4. El Rol del Cuidado en las Prácticas Restaurativas

Howard Zehr, en *El Pequeño Libro de la Justicia Restaurativa*, argumenta que "la justicia restaurativa no solo se enfoca en la reparación del daño, sino también en la restauración de las relaciones sociales" (Zehr, 2007, p. 18). En las escuelas, este enfoque puede integrarse con la ética del cuidado para abordar conflictos y fomentar una convivencia inclusiva y equitativa. De esta manera, las prácticas restaurativas no solo buscan reparar el daño, sino también transformar las relaciones de manera que promuevan equidad y justicia.
Los docentes pueden ser agentes clave en este proceso si:

- Adoptan el cuidado como un principio guía en su interacción con estudiantes, familias y colegas.
- Participan en talleres sobre justicia restaurativa que integren la ética del cuidado en sus metodologías.

5. Políticas Públicas y Formación Docente

Eleonor Faur resalta que la institucionalización del cuidado es esencial para transformar las dinámicas educativas y sociales. Ella señala que "el cuidado debe ser una responsabilidad colectiva, compartida entre el Estado, las familias y las instituciones educativas" (Faur, 2017, p. 90). Esto implica:

- Diseñar programas de formación docente que integren el cuidado como un eje transversal.
- Promover políticas públicas que respalden prácticas restaurativas en las escuelas, basadas en la ética del cuidado.

Cultivar una ética del cuidado en los docentes es fundamental para fundamentar prácticas restaurativas que transformen las relaciones educativas y promuevan la equidad y la justicia social. La formación debe partir del reconocimiento del cuidado como un principio ético, político y pedagógico esencial. Estas estrategias no solo reparan conflictos, sino que también contribuyen a construir comunidades educativas más justas e inclusivas. Para lograrlo se debe promover la

formación de los docentes tanto en ética del cuidado como en herramientas restaurativas, promover espacios de diálogo y reflexión sobre la práctica en el equipo docente, crear espacios de participación y alianza con las familias, promover desde las políticas públicas alianzas y estrategias dadas a fortalecer estos componentes.

Conclusión/ Lecciones aprendidas (Pendiente)

¿Qué nos implica como mujeres educadoras comprometidas con la construcción de culturas de paz, promover la justicia restaurativa y la ética del cuidado en un país afectado por décadas de violencia autoritarismo y desigualdad? Responder a este interrogante nos llevó a cada una a mirarse a sí misma y, a indagar honestamente por las formas de autocuidado y auto restauración que estábamos eligiendo en nuestras propias vidas para luego considerar la proyección hacia nuestros entornos familiares y escolares. Comprendimos que trabajar por la paz no se trata de evitar los conflictos, sino de transformar las relaciones inter-humanas desde el cuidado y desde el reconocimiento del otro legítimo.

Sin embargo, para orientar las acciones que nos lleven a transformar las estructuras autoritarias perviventes, también comprendimos que no solo es necesario aproximarnos a los marcos teóricos del cuidado sino sobretodo, acercarnos cada vez más a producir nuestras propias interpretaciones y explicaciones a partir de nuestras experiencias con colegas, estudiantes, y sus familias. Junto con Pujol, concluimos que “Investigar -intervenir y formarse desde la praxis, implica repensar su objeto, su problemática, el campo de su visión, para permitir que opere un desplazamiento de la *realidad como objeto* de contemplación al de *la realidad como actividad humana* que se constituye en y por la praxis” (Pujol, 2021 p. 60 destacado nuestro). Interpretamos a Pujol diciendo que merece ser documentado el proceso de construir una subjetividad como *docentes para la paz* mientras se van haciendo actos de paz. Entendimos la importancia de evidenciar las experiencias significativas que trabajemos en torno a la paz y convivencia en la escuela de tal forma que la teoría no se quede escrita, sino que se haga vida en lo cotidiano. Concluimos que podemos dar espacio para "equivocarnos", en la medida que estamos desnaturalizando formas de interrelación que han sido históricamente autoritarias y que transformarlas conlleva ensayos y aciertos, tensiones y resoluciones. Nuestro testimonio propone a quienes están en la toma de decisiones - sea a nivel directivo escolar o de gobierno – que también asuman el cuidado del docente, puesto que las tensiones que emergen en la transformación hacia el cuidado se alivianan cuando el maestro es reconocido y cuidado.

Finalmente concluimos que a pesar de que somos diferentes regiones, generaciones y disciplinas, nuestra experiencia enseña que los enfoques del cuidado y restaurativos son

generan un valor formativo a largo plazo, en cambio de las soluciones rápidas pero temporales que los modelos punitivos refieren. Es un cultivo de largo plazo, pero con mejores y mayores frutos.

Referencias

Boff, L (2010). *La ética del cuidado para sensibilización a jóvenes*. Editorial AVINA.

Bustelo Graffigna, E. (2012). *Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano.* Salud Colectiva, 8(3), 287–298. https://doi.org/10.1590/s1851-82652012000400006

Cavanagh, T., Macfarlane, A., Glynn, T. & Macfarlane, S. (2012). Creating peaceful and effective schools through a culture of care. *Discourse*, 33(3). 443-455.

Escobar Zamora, D. A. (2018). *La justicia restaurativa en relación con otras justicias*. Revista Pensamiento Penal. https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2019/11/doctrina48278.pdf

Faur, E. (2017). *¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado*. FLACSO Argentina

Freire, P. (1996). *Pedagogía del Oprimido*. Pinguin

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Freire, P. (2019). *Cartas a quien pretende Enseñar: Primera Carta Lectura del mundo lectura de la palabra*. Siglo XXI Editores

Hijas de María Auxiliadora. (2005). *Para que tengan vida y vida en abundancia. Líneas orientadoras de la misión educativa de las FMA*. Roma.

hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.

Noddings, N. (2012). *The Caring Relation in Teaching*. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781.

Poujol Galván, G. (2021). La articulación de la investigación narrativa, la intervención y la ética en la formación de docentes y profesionales de la educación. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (26), 58-78. https://doi.org/10.25074/pfr.v0i26.2076

Cepeda, L. J., Bedoya Ríos, N. M., & Benavides Franco, A. (2024). *Educación para la construcción de paz en Colombia: una mirada a la justicia escolar restaurativa*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13-40.

Tronto, J. C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.

Tronto, J. C. (2013). Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice. New York University Press

Tronto, J. (2024). *Democracia y cuidado.* Rayo Verde.

Wachtel, T. (1999). *Justicia Restaurativa en la Vida Cotidiana: Más Allá del Ritual Formal*. Reconfigurando las Instituciones Australianas: Justicia Restaurativa y Sociedad . Canberra: The Australian National University

Zehr, H. (2007). *El Pequeño Libro de la Justicia Restaurativa*. Good Books

Zuluaga-Gómez, A. (2018). La recrianza humanizada: Un giro a las relaciones de poder y al paradigma adultocéntrico en las instituciones de protección de niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1. https://doi.org/10.15359/ree.22-2.20

[1] **Coordinadora en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima, en Sabanagrande Atlántico-Colombia.**

[2] **Coordinadora Académica y de Convivencia del Colegio Juan XXIII en Pereira, Risaralda.**

[3] **Coordinadora en el Colegio Julio Garavito Armero IED, en Bogotá. Estudiante del doctorado en filosofía de la U. Santo Tomás**

[4] **Normalista Superior egresada de la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima**

[5] **Fundadora y directora de Cultivar Paz: Cultura de Cuidado y Justicia Restaurativa en la Educación. Doctora en Educación Universidad de Canterbury. Nueva Zelanda**

[6] **Estudiante de Sociología y Trabajo Social Universidad Externado de Colombia**

[7] **Fundación Cultivar Paz: Cultura de Cuidado y Justicia Restaurativa en la Educación www.cultivarpaz.com**

[8] Actividades interactivas basadas en la filosofía del cuidado y restaurativa dirigidas a crear armonía y conexiones en el salón de clase. Los círculos hacen parte de la metodología del programa de formación denominado "*Cultura de Cuidado basada en principios y prácticas de justicia restaurativa en contextos escolare*s" creación original de Restorative Justice Education y adaptado para Colombia por Cultivar Paz.