

EDUCADORES CRÍTICOS, SENSIBLES Y MÁS HUMANOS: Historias de un programa de formación en las pedagogías del cuidado y las prácticas restaurativas

ACEPTADO PARA PUBLICACION EN 2026 REVISTA MOMENTOS EN EDUCACION

UNIVERSIDAD FEDERAL DE RIOGRANDE FURG

<https://periodicos.furg.br/momento/login?source=%2Fmomento%2FauthorDashboard%2Fsubmission%2F17743>

Resumen

Este artículo explora los aportes del programa de formación titulado: “Pedagogías del Cuidado y Competencias Socioemocionales” para despertar la conciencia crítica y la conciencia estética en educadores y educadoras de colegios oficiales de Bogotá (Colombia). Mi exploración se desarrolla a través del análisis de la *producción creativa* de 50 docentes participantes en el programa de formación que reflexionaron sobre la experiencia de (i) exponerse a los conceptos de El Cuidado y de la Justicia Restaurativa y (ii) facilitar prácticas de construcción de vínculos, acuerdos, y prácticas restaurativas en el salón de clase y en el colegio. Las producciones de los y las docentes se generaron entre abril y junio de 2024 y se presentaron en diferentes formatos: escritos, animaciones, comics, infografías, posters, y dibujos. El análisis se realiza desde un ensamblaje teórico – metodológico que integra: (i) la educación orientada a lo sensible, (ii) la educación orientada a el cuidado (y (iii) la educación orientada a la conscientización y la libertad. A partir de los hallazgos, propongo que la formación de docentes comprometidos con la construcción de la paz y la justicia social requiere de programas que se enfoquen en el cultivo de la sensibilidad del docente y el despertar de su posicionamiento crítico a través de las pedagogías del cuidado y la prácticas restaurativas.

Palabras Clave: Conscientización. Pedagogía. Educación Estética.

EDUCADORES CRÍTICOS, SENSÍVEIS E MAIS HUMANOS: Histórias de formação em pedagogias do cuidado e práticas restaurativas

Resumo

Este artigo explora as contribuições do programa de formação intitulado: “Pedagogias do Cuidado e Competências Sócio Emocionais” para despertar a consciência crítica e a consciência estética em educadores de escolas oficiais de Bogotá (Colômbia). A exploração se desenvolve por meio da análise da produção criativa de 50 professores participantes do programa de formação que refletiram sobre a experiência de (i) expor-se aos conceitos de Cuidado e Justiça Restaurativa e (ii) facilitar práticas de construção de vínculos, acordos e restauração na sala de aula e na escola. As produções dos professores foram geradas entre abril e junho de 2024 e apresentadas em diferentes formatos: escritos, animações, histórias em quadrinhos, infográficos, cartazes e desenhos. A análise é realizada a partir de um conjunto teórico-metodológico que integra: (i) educação orientada para o sensível, (ii) educação orientada para o cuidado e (iii) educação orientada para a consciência e a liberdade. A partir dos resultados, proponho que a formação de professores comprometidos com a construção da paz e da justiça social requer programas que foquem no cultivo da sensibilidade docente por meio de pedagogias do cuidado e de práticas restaurativas, para promover o despertar para um posicionamento crítico e o desenvolvimento de uma consciência estética.

Palavras-chave Conscientização. Pedagogia. Educação Estética.

CRITICAL, SENSITIZED AND MORE HUMANE TEACHERS: Stories of a teacher training program on pedagogies of care and restorative practices

Abstract

This article explores the contributions of the teacher training program entitled: “Pedagogy of Care and Socio-Emotional Skills” to awaken critical consciousness and aesthetic consciousness in educators from public schools in Bogotá (Colombia). The exploration is developed through the analysis of the creative production of 50 teachers participating in the training program who reflected on the experience of (i) exposing themselves to the concepts of Care and Restorative Justice and (ii) facilitating community building circles, classroom-norms circles, and restorative circles in the classroom and at school. The teachers' productions were generated between April and June 2024 and were presented in different formats: writings, animations, comics, infographics, posters, and drawings. The analysis is carried out from a theoretical-methodological ensemble that integrates: (i) education oriented to sensitization, (ii) education oriented to care and (iii) education oriented to awareness and freedom. Based on the findings, I propose that the training of teachers committed to building peace and social justice requires programs that focus on the nurturing of teacher's critical positioning and awareness of their sentient self through pedagogies of care and restorative practices.

Key words: Conscientization. Pedagogy. Esthetic Education.

M NIETO

Sostengo que el pensamiento crítico necesita tanto del carácter como del sentimiento, y que muchos episodios de pensamiento crítico deberían abundar en momentos decisivos momentos en los que el pensador se acerca al otro ser humano con un sentimiento que corresponde a la situación en que éste se encuentra (Noddings, 2009, pp. 87-88).

Los maestros y trabajadores de la escuela no poseen, en general, una óptima cultura de los sentimientos (Estévez, 2011, p. 112).

Introducción

Ante las variadas expresiones de una crisis en la civilización actual – degradación del ambiente, hambrunas, desaparición de las lenguas ancestrales, pobreza y guerras –, diferentes voces desde la academia (Boff, 2002, 2012; Comins, 2008; Gilligan, 2013; Noddings 2005, 2009, 2013) y el activismo social (Guzmán & López, 2022), vienen proponiendo que como humanidad nos vemos abocados a re-orientar nuestros proyectos políticos, socio-económicos y educativos desde la perspectiva de la Ética del Cuidado. Al tiempo que El Cuidado se propone como un nuevo paradigma que, de ser acogido permitiría la sobrevivencia de la especie humana en el planeta, algunos discursos políticos en América Latina se han venido construyendo alrededor de las implicaciones que tendría mantener el modelo actual de consumo, bienestar material y éxito individual, para en cambio proponer las tesis del ‘cuidado de la vida’ y destacan en su construcción las filosofías de los pueblos originarios buscando imbricar El Cuidado en las políticas sociales (Batthyány, 2015; Krmpotic, 2016). En Colombia y en otros países latinoamericanos que han sufrido décadas de violencia, se continúa en la búsqueda de proyectos alternativos en educación que basados en las tesis de la Ética del Cuidado sugieran rutas para educar a las nuevas generaciones desde otro sistema de valores donde prevalezcan la sensibilidad – en cambio de la indiferencia –, la solidaridad – en cambio del individualismo – y se recupere la confianza como base del tejido social (Cajiao, 2007; Toro, 2005; Autor, 2023). Sin embargo, ningún proyecto alternativo en educación puede ser viable mientras las y los educadores convocados a su diseño e implementación no hayan transitado por procesos pedagógicos que despierten en ellos y ellas la sensibilidad y la conciencia crítica para involucrarse genuinamente en una acción transformadora.

Como educadora de educadores situada en el contexto colombiano, presento los hallazgos de mi investigación aplicada en curso (Cochrane-Smith & Lytle, 1993) sobre un programa de formación docente diseñado para despertar una postura crítica y a la vez

sensible en los educadores de colegios públicos en la ciudad de Bogotá¹. Con base en un ensamblaje teórico – metodológico que integra: (i) la educación orientada a lo sensible (Estévez 2011, 2017, 2023), (ii) la educación orientada a El Cuidado (Comins, 2009; Noddings, 2005) y (iii) la educación orientada a la conscientización y la libertad (Freire, 1996, 1998), examino la experiencia de los y las participantes como fue plasmada por ellos y ellas en la herramienta denominada Bitácora Creativa que fue proporcionada por el programa como apoyo a su reflexión-sintiente.

Comenzaré por exponer el contexto y el programa de formación desde su enfoque teórico, metodológico y de contenidos. A partir de esto presentaré los hallazgos del análisis de las Bitácoras, basado en tres tipologías que derivan de los enfoques teóricos del programa de formación: (i) postura/consciencia crítica, (ii) conciencia estética (cultivo de la capacidad de sentir y cultivo de la sensibilidad), (iii) acción creadora/transformadora. En la sección final comparto mis reflexiones sobre las implicaciones de dichos hallazgos para las políticas de formación docente en Colombia y América Latina, y concluyo argumentando que en el campo de la formación docente para la construcción de paz y justicia social, despertar a una postura crítica debe ir a la par con despertar la capacidad de sentir y el cultivo de la sensibilidad en una relación simbiótica necesaria para superar la condición de anestesiamiento (Estévez, 2013 p. 131) que parece prevalecer en nuestra sociedad.

Contexto

Como sociedad que ha vivido la des - humanización del conflicto armado por más de medio siglo, Colombia tiene la necesidad de enfrentar “el reclamo de la indignación” (Cev, 2022, p. 21) y desentrañar las oportunidades que tendría una educación humanizadora para contribuir a la no-repetición de los ciclos que han permitido el reciclaje de la violencia. En su Informe Final, la Comisión de la Verdad (CEV)² declara:

¹ Agradezco a cada uno y cada una de las y los docentes de Bogotá que acompañaron este proceso de mutuo aprendizaje, así como la confianza al autorizar la reproducción parcial de sus Bitácoras. Los y las docentes cuyas Bitácoras aparecen en este artículo son: Diana Natalia Benavides, Pablo Enrique Prieto, Clara Patricia Guzmán, Celi Stella Cristancho, Alexander Honorato González, Yenny Constanza Merentes, Gloria Marcela Pineda, Lena Camila Palencia, Freddy Ávila Sánchez, Edgar Vera, Maritza Garzón Moreno, Yolima Leguizamón, Sandra Patricia Briñez, Richard Cetina, Rosa Montes, María Cristina Pérez, Yinzi Gómez Betancourt, Rosalba Martínez Pinzón, Clara Liliana Rodríguez, Alexandra Patricia Navas, Sandra Bibiana Sánchez Lugo.

² Con la firma del Acuerdos de paz entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – FARC- y el gobierno colombiano en La Habana - Cuba en 2016, se crea el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJRRN, y como parte de dicho Sistema, la Comisión para el

“No teníamos que haber aceptado la barbarie” (Ibíd.) e interpela a todos los actores y sectores de la sociedad, la política, las iglesias, los medios de comunicación, la educación y las fuerzas productivas ante las evidencias de resignación o indiferencia que aparecieron al escuchar las miles de voces de las víctimas del conflicto armado en el ejercicio de construir dicho Informe. Sin pretensiones de juzgamiento ni condena, la CEV interroga a la sociedad colombiana y como parte de ella al sistema escolar específicamente con una pregunta a la vez sencilla y dolorosa: “¿Qué hicieron los educadores?” (Ibíd.). Esta pregunta ha convocado y sigue convocando a los formuladores de política educativa, a las instituciones formadoras de maestros y a las propias escuelas a repensarse en sus posicionamientos, finalidades, formas de gestión, opciones pedagógicas y estrategias de relacionamiento con las comunidades locales donde actúan.

En ese contexto de país, el programa de formación que sirve de base investigativa para el presente artículo se inscribe en una posición crítica. Aspira a indagar con los y las educadoras, desde sus propios contextos de praxis, sobre las causas subyacentes a la persistencia y degradación del conflicto, y sobre su rol como educadores en romper los circuitos de exclusión que competen a la escuela, siendo la disciplina escolar punitiva uno de los detonantes cuando sus formas de exclusión recaen en estudiantes de poblaciones minorizadas. Junto con Cavanagh (2009a) y otros autores (Nocella et al. 2018) que han documentado la relación entre cómo los niños y jóvenes son tratados disciplinariamente en la escuela y la persistencia de jóvenes en los sistemas penales, el programa de formación propone los principios y las prácticas de la justicia restaurativa aplicados al contexto escolar como alternativa radical para enfrentar las desventajas acumuladas en las poblaciones más vulnerables.

El programa: Bases conceptuales y metodológicas

Bases conceptuales

En noviembre de 2023 la Secretaría de Educación de la ciudad de Bogotá (Capital de Colombia) invita a organizaciones de la sociedad civil para presentarse a una convocatoria en la temática ‘pedagogías del cuidado y competencias socioemocionales’ para programas de formación permanente de docentes. El equipo de profesionales del

Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) responsable de recopilar historias de las víctimas del conflicto e interpretar las causas subyacentes y los mecanismos de reproducción de la violencia.

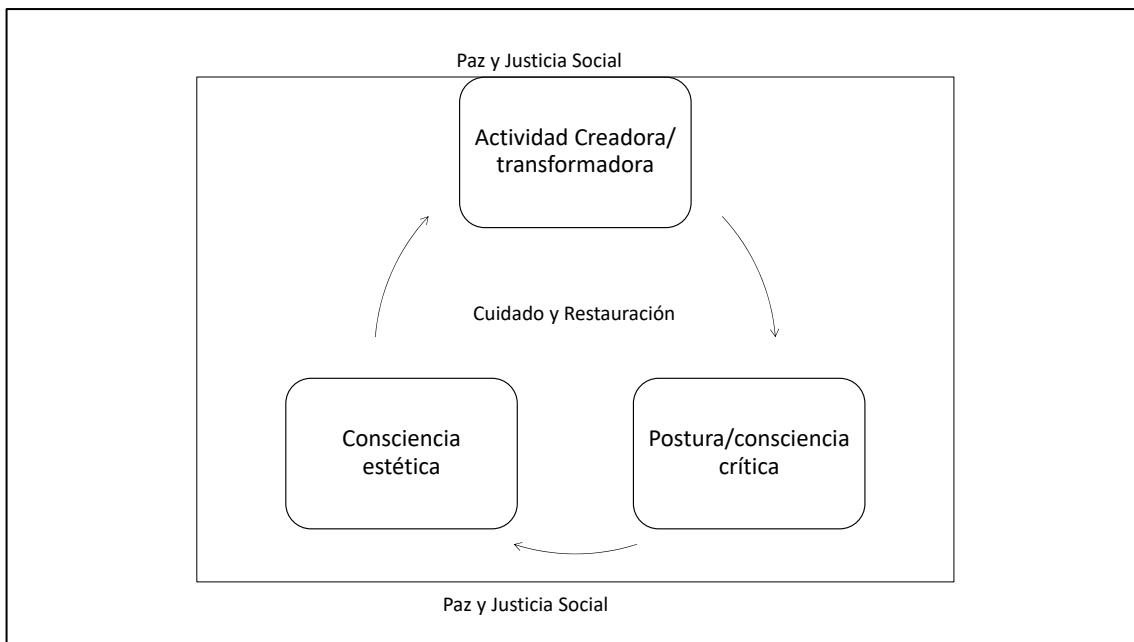
cual hice parte, y que dirigió el programa que es la base del presente artículo, presentó una propuesta de formación en esa línea temática y fue seleccionado para implementarla con 70 docentes y directivos docentes entre abril y septiembre del 2024. Al momento de escribir este artículo el programa todavía está en marcha por lo que, como advertí anteriormente, presento mi exploración como una investigación aplicada en curso.

El programa “pedagogías del cuidado y competencias socioemocionales” se basó en el diseño original de Restorative Justice Education³ denominado “Cultura de Cuidado basada en los principios y las prácticas de la justicia restaurativa y de las pedagogías receptivas a la cultura”. En su diseño original, el programa de formación se fundamenta conceptualmente en: (a) la pedagogía crítica (plantea que la educación no es depositar conocimiento sino construir conocimiento transformador) (Freire, 1996, 1998); (b) la pedagogía del cuidado (propone que el educador es responsable por enseñar a construir, mantener y reparar relaciones consigo mismo, con otros y con el planeta) (Noddings, 2005, 2009, 2013) y (c) los principios de la justicia restaurativa (enfocados en reparar los daños y dignificar a las personas (Margrain & Macfarlane, 2011; Macfarlane, 2007; Autor, 2023). Tom Cavanagh (2011) creador de la teoría de la “cultura de cuidado en la escuela” afirma que los planteamientos de esta teoría y la aplicación de los principios de la justicia restaurativa en el contexto escolar se inscriben en el marco de la educación para la paz en cuanto comparten una base en los derechos humanos, se inspiran en las herencias culturales, desestabilizan los poderes dominantes, construyen confianza y se enfocan en sanar los daños causados por las ofensas.

Para la convocatoria del 2024, enriquecimos el programa con la perspectiva de competencias socioemocionales desde una perspectiva crítica (Ilustración 1). Esta perspectiva crítica entiende en primer lugar, que el mismo sujeto docente requiere ser un sujeto de cuidado y restauración. En segundo lugar, concibe como necesaria una conexión entre el cultivo de la capacidad de sentir y la sensibilidad que Estévez vincula a la educación estética (2011, 2013) y al desarrollo de la conciencia estética (2017); la postura crítica del educador (Freire, 2011, 1996, 2010, 1998) y la acción creadora / transformadora como la concibe Freire: “una acción en el mundo desarrollada por sujetos que poco a poco han ido ganando conciencia de su propio *hacer* sobre el mundo” (2010, p. 124).

³ Restorative Justice Education <https://www.restorativejustice.com/>

Ilustración 1: Contexto socio-político y marco teórico



Fuente: Creación propia

En efecto, en el contexto colombiano, el mismo sujeto docente requiere ser un sujeto de cuidado y restauración. Para los y las educadores que se desempeñan en la educación pública, las consecuencias de la violencia que ha pervivido en Colombia por mas de 6 décadas, se viven a diario de su ejercicio profesional. Por una parte, los salones de clase en los colegios oficiales están poblados por niños y jóvenes cuyas familias han sido víctimas directas del desplazamiento forzado, desapariciones forzadas, extorsiones u otras formas de violencia. Por otro lado, muchos de los docentes actualmente en ejercicio, fueron estudiantes en las épocas más duras de la violencia lo cual implica haber crecido en ambientes donde era normal estigmatizar a ciertas poblaciones y tildar de ‘enemigos’ a los portadores de voces divergentes. Además, los contextos de familia y escuela donde crecieron las y los docentes participantes se reforzaban mutuamente para legitimar las formas autoritarias y excluyentes en el ejercicio del poder. Esas formas autoritarias, en palabras de una docente del programa, influyeron y siguen influyendo en su práctica docente: “[...] mis recuerdos desde la niñez [...] están enmarcados en contextos de autoritarismo en casa y en la escuela [...] En consecuencia, mi relación con los estudiantes es jerárquica y normatizada”.

El reconocimiento del contexto en que enseñan y viven estos educadores y de la necesidad de cuidado y restauración de su persona, va a la par de reconocer la urgente necesidad de despertar en ellos y ellas una ‘postura crítica’ (Freire, 1996) y una

‘conciencia estética’ (Estévez, 2011, 2017) como bases necesarias para que desde su ejercicio como educadores puedan contribuir a la transformación de las condiciones de injusticia y opresión que están a la raíz del reciclaje de la violencia.

Estévez define la conciencia estética como un sistema de valores que se forma sobre la base de las relaciones estéticas – empáticas, simétricas, intersubjetivas y comunicativas - del [hombre] ser humano con el mundo circundante, y supone una “potencialidad” en tanto ‘va desde emoción intuitiva o espontánea hasta la emoción compleja, elevada y concienzada’ (2017, p. 12). Para nosotros, la postulación de “emociones concienzadas” es coherente con todo el cuerpo teórico y pedagógico de Estévez en cuanto él propone que la humanización del ser humano pasa por equilibrar sus funciones racionales y sensibles (2013, 2011, 2017). Más aún, la cualificación de ‘concienzadas’ al hablar de emociones, evoca la ‘conscientización’ que es un término explorado a profundidad en toda la obra de Freire (1996, 1998, 2011).

El movimiento desde la emoción intuitiva hacia la emoción concienzada puede apoyarse en los dispositivos pedagógicos propuestos en la pedagogía liberadora como son la problematización y la conscientización (Autor, 2021) Ese movimiento se observa, por ejemplo, en el caso de una docente que escribe en su Bitácora sobre el dolor que le causó la noticia de la muerte (aparente suicidio) de una estudiante, y como pasó ella a cuestionarse, a partir de ese hecho doloroso, sobre el sentido que la escuela tiene hoy para los jóvenes, y a proponer que tanto la escuela como el docente deben repensar su papel en la sociedad actual desde el paradigma de El Cuidado.

Y es que el “sistema de valores” como anclaje de la conciencia estética nos permite identificar qué es bueno, útil, bello (Estévez, 2011), o digno de interés (en la vida y relaciones con las personas) y al contrario aquello que genera indignación porque es inaceptable para la condición humana, por ejemplo el hambre, la humillación, la tortura. En un proceso de conscientización el sujeto docente que siente el dolor por la muerte de su estudiante -para continuar con el ejemplo previo- reconoce al mismo tiempo la necesidad de buscar explicaciones para las situaciones que rodean este hecho (¿alienación, desarraigado, ausencia de esperanza?). Es ahí donde la postura crítica procura identificar de qué forma los arreglos institucionales, políticos y económicos vigentes se relacionan con formas de gestión escolar donde los jóvenes no encuentran sentido ni respuesta a sus interrogantes existenciales y en cambio, según la docente, siguen fijos en lo que ella describe como: “currículo planteado en poner más énfasis en desarrollar los temas de la clase que en el desarrollo de competencias de pensamiento y sobre todo en

competencias para la convivencia". Más aún, desde esa postura crítica, que emerge desde y con una sensibilidad hacia drama existencial de su joven estudiante, la docente, según relata en su bitácora, pone en marcha una serie de acciones basadas en las prácticas de cuidado y restaurativas en el colegio. En el movimiento desde la sensibilidad hacia la problematización y finalmente hacia la acción que transforma ambientes principalmente académicos en ambientes más holísticos, se manifiesta plenamente el proceso de conscientización.

En efecto, Gadotti y Torres (2001) plantean que el término 'conscientización' en su acepción original:

[...] implicaba acción, es decir una relación particular entre el pensar y el actuar [...] una persona que se conscientiza – sin olvidar que nadie conscientiza a nadie sino que los hombres y las mujeres se concientizan mutuamente mediante su trabajo cotidiano- [...] es aquella que haya sido capaz de encontrar (desvelar) la razón de ser de las cosas (el por qué de la explotación por ejemplo). Ese descubrimiento debe ir acompañado por una praxis transformadora (Gadotti & Torres, 2001, p. 723).

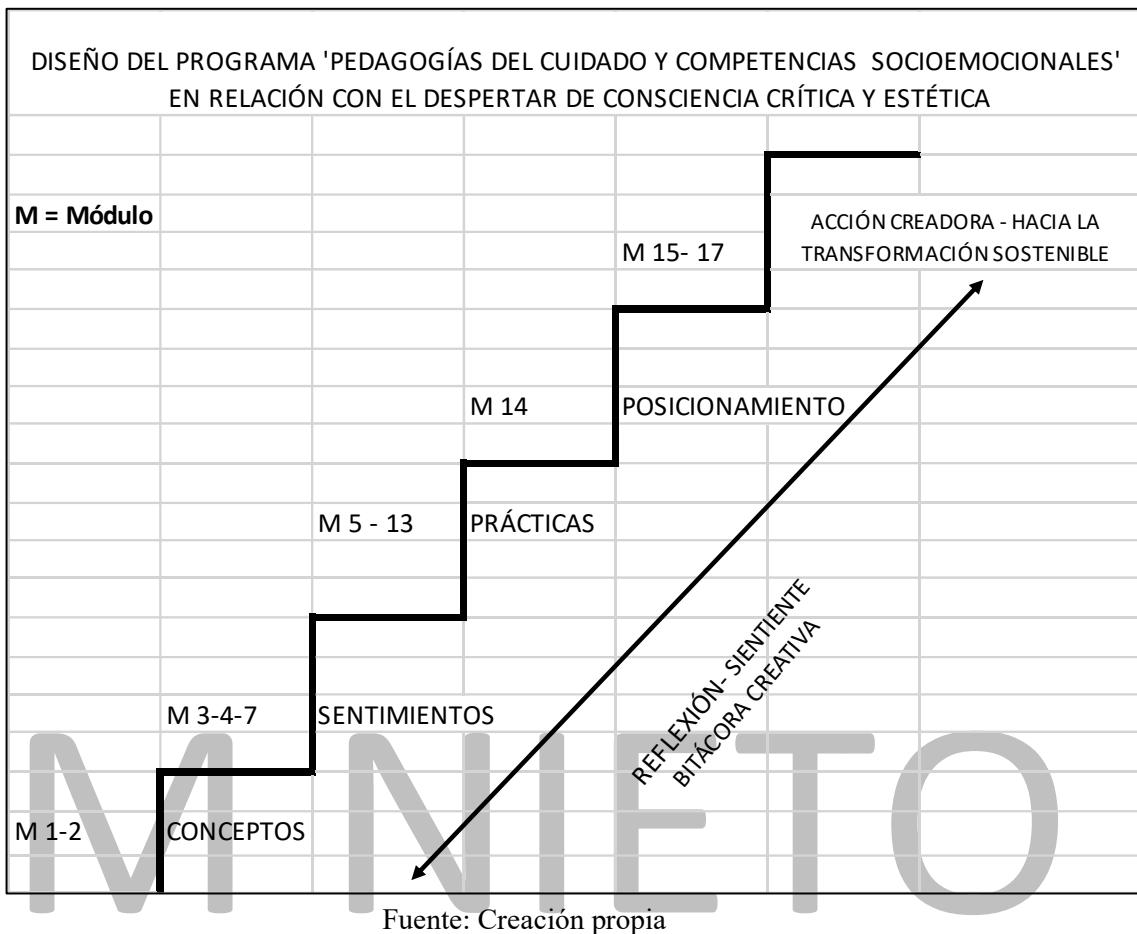
En este caso, y en otros que analizaré en la siguiente sección, la docente da cuenta de una praxis transformadora. Ahora bien, cuando cultivamos como docentes la conciencia estética o las capacidad de sentir y la sensibilidad, desde una perspectiva crítica, proporcionamos contextos en los cuales podemos advertir el valor de las relaciones basadas en el cuidado, la importancia de buscar la restauración de las relaciones que se fracturan por los conflictos, y la obligación de identificar los daños causados con los comportamientos abusivos o degradantes.

Dentro de esta perspectiva crítica, el diseño del programa afirma que para transformar la sociedad actual afectada por diversas formas de opresión e injusticia, debemos transformar desde la base misma de la educación, rompiendo con el sesgo lógico-racional-academista y en cambio buscar un equilibrio con la educación sensible basada en El Cuidado. Comoquiera que una transformación de este tipo solo es posible con educadoras y educadores sensibles y conscientizados, se adviene obligatorio la puesta en marcha de propuestas de teoría y método que concretadas en práctica escolar puedan subvertir el estado de "anestesiamiento" (Estévez, 2013 p. 4) estado que, desde la óptica de Ética del Cuidado podríamos entender como erosión de las capacidades de sentir y de "fijar nuestra atención en otro ser vivo" que es como Noddings (2009, p. 85) describe las cualidades propias de quienes están inmersos en una relación de Cuidado.

El programa: Diseño metodológico

En ese orden de ideas, el programa de formación orientó las lecturas, actividades, y diálogos entre docentes y tutores, de manera que se motivara un ejercicio constante de reflexión – sintiente. Para esto, se fue afinando la temática de cada uno de los 17 módulos que lo conforman hacia el reconocimiento de las propias emociones y sentimientos, el reconocimiento de la importancia de estar abierto y atento a los sentires y necesidades de otros (especialmente estudiantes y colegas), y la mirada crítica hacia las estructuras de poder y formas de gestión escolar que descuidan el cuidado y desconocen la oportunidad de educar en formas no violentas de resolución de conflictos a través de las prácticas de la justicia restaurativa. Como muestra la Ilustración No. 2 el programa va conectando desde lo conceptual, hacia la sensibilidad y el posicionamiento crítico, además de ensayar prácticas específicas de construcción y restauración de relaciones interpersonales para el colegio y el salón de clase. Estas prácticas son: i) círculos de construcción de comunidad, (ii) círculos de acuerdos para el salón de clase, (ii) círculos restaurativos. El espacio del aula se dispone en círculo – en cambio de filas con el escritorio de docente al frente- y se circula un “objeto de la palabra” de forma que la persona que recibe el objeto puede hablar o decir “paso”. Los círculos se desarrollan a partir de un conjunto de reglas y valores que apuntan a crear un sentido de armonía y conexión en los salones de clase. Cada participante en el programa de formación tuvo la oportunidad de facilitar estos círculos con estudiantes, colegas, o familias.

Ilustración 2: Diseño del programa en relación con el despertar de la conciencia crítica y estética



Para cada uno de los módulos mediante la herramienta de la Bitácora Creativa se sugieren una o más preguntas de reflexión – sintiente que invitan al participante a conectar el tema específico con su contexto y experiencias de vida, y a plasmar esas reflexiones y sentires en un relato que puede expresarse como texto, dibujo, gráficas, o símbolos, según el gusto individual. Al cabo de 4 – 6 semanas, cada participante entregó el primer resultado de su Bitácora, como reflexión crítica acerca de la manera como cada uno (a) estaba experimentando en su vida el cuidado y la restauración. La pregunta formulada para la primera entrega, englobando las preguntas específicas de cada módulo fue: ¿Qué tipo de retos en la dimensión socio-emocional me implica una pedagogía basada en las relaciones? Adicionalmente para los módulos 5, 6 y 9 se distribuyó un formulario para reportar la experiencia de facilitar círculos y responder a la pregunta “¿Qué aporta esta práctica a su quehacer pedagógico?”.

Metodología y recopilación de datos

El programa “pedagogías del cuidado y competencias socioemocionales” sirve como una oportunidad estratégica para materializar las formulaciones de la investigación práctica aplicada en la formación continua del profesorado. Fickel & Abbis (2019) afirman que: “La investigación práctica aplicada ayuda a centrar la atención en cómo los ideales propuestos para la formación docente pueden tener aplicación en las complejas realidades de la práctica”(p. 147). Estas dos autoras ubican su investigación práctica aplicada a programas de formación inicial de docentes desde el concepto de “investigación como praxis” (Lather, 1986). Desde esta perspectiva, la praxis se entiende como el proceso de utilizar una teoría o conocimiento teórico de manera práctica, y en el caso de la presente indagación, las construcciones teóricas que emergen de la educación orientada al cuidado (Comins, 2009; Noddings 2005) la educación orientada a lo sensible (Estévez, 2011, 2017) y la educación orientada a la emancipación y la libertad (Freire, 1996, 1998, 2011)

En este artículo me concentro en el despertar de la conciencia crítica y de la conciencia estética en las y los participantes del programa cuando son convocados a implementar en los colegios y salones de clase pedagogías del cuidado y prácticas restaurativas. Las dos principales fuentes de datos son (i) la Bitácora Creativa y (ii) los formularios de reporte sobre la facilitación de las prácticas de círculos de comunidad, y acuerdos para el salón de clases.

Hallazgos

El análisis de los datos se basó en el proceso de análisis tipológico (Braun & Clark, 2006). Con fundamento en el trabajo de Freire (1970/0996; 1969, 1998) y Estévez (2011, 2013, 2017) se proponen tres tipologías:

- Postura crítica- sensible: Es la actitud de continua reflexión, de curiosidad ante las cosas, que debe mantenerse y cultivarse en el proceso de concientización y que acompaña la actividad creadora.
- Cultivo de la conciencia estética: Que se compone de la capacidad de sentir y del cultivo de los sentimientos.
- Actividad Creadora: Cuando los hombres y mujeres realizan una acción, reflexionando sobre la misma para mejorarla, y parten de las necesidades observadas y sentidas que tienen en su trabajo .

El conjunto de datos de las Bitácoras y de los reportes sobre las prácticas fueron inicialmente analizados por separado. A partir de estos datos, buscamos temas comunes de evidencia para cada tipología. En la tabla 1 se resumen los temas identificados por categoría tipológica. Las y los participantes autorizaron el uso de los relatos en las Bitácoras (escritos y/o dibujos) así como la identificación de sus nombres. Los relatos se presentan entre comillas.

Tabla 1: Tipologías y temas

Tipología	Temas emergentes
Postura crítica-sensible	Legado del autoritarismo Sesgo academicista en la educación Rol de la escuela en la sociedad Rol del docente en la sociedad La sociedad 'enferma'
Cultivo de la conciencia estética/cultivo de la sensibilidad	Cultivar mente y corazón Cultivar las propias emociones Nombrar las emociones
Actividad Creadora	Construir relaciones basadas en el cuidado Enseñar a manejar la autoridad con amor Reconstruir comunidades basadas en la esperanza, la tranquilidad y la autoconfianza.

Fuente: Creación propia

La reflexión crítica y el despertar de la sensibilidad están íntimamente conectadas, podría decirse, de una manera simbiótica. Esto quiere decir que el docente expresa su reflexión como que nace de un sentimiento, o reflexiona sobre los sentimientos que percibe cuando está inmerso (a) en un diálogo o en una experiencia restaurativa con sus estudiantes. Una docente reflexiona:

Resulta impresionante como hago conciencia en mi actuar al pasar por el filtro de la pedagogía del cuidado, [en] cada actividad que se realiza en la institución [...] descubro infinidad de retos para continuar mejorando en la construcción de relaciones [...] aceptando la vulnerabilidad, validando emociones.

En efecto, la reflexión crítica-sensible de las y los participantes, los lleva a “hacer conciencia” de su actuar y, a reconocer que la sociedad ha descuidado el cuidado, en cambio menosprecia el cultivo de los sentimientos del docente y de los estudiantes, algo que resuena con el planteamiento de Estévez (2011) sobre la “enfermedad de la razón” en la sociedad contemporánea. Al respecto, uno de los docentes afirma: “No nos aplicaron

la “inyección” de la tolerancia, resiliencia y afecto a tiempo, por lo tanto, nos cuesta seguir el tratamiento curativo que ataque esta enfermedad social de los tiempos modernos”. Esta ‘enfermedad de la razón’ en la escuela se manifiesta en un sesgo academicista y para atenderla es necesario adoptar otra escala de valores desde El Cuidado que es una “categoría[s] con un ostensible contenido estético” (Estévez, 2017 p 7). Desde esa escala de valores, los sueños y proyectos vitales, así como las necesidades existenciales de los y las estudiantes comienzan a verse como un asunto de fundamental atención en la escuela. En ese sentido, una docente concluye: “La escuela debe ser un escenario donde los chicos puedan permitirse lo más bello en su edad que es soñar mientras van encontrándose a sí mismos en un ambiente de confianza y protección además de contención.”

La reflexión crítica-sensible motiva la apertura hacia lo que otro docente describe como un “proceso de trabajo interno” para despertar simultáneamente una conciencia crítica y una conciencia estética y conduce a lo que él llama un “nivel superior de humanidad”, en donde ese sujeto docente, diría Freire “se hace más humano” (1996, p. 26). Igualmente, la reflexión crítica - sensible lleva a problematizar el legado del autoritarismo en la escuela, el sesgo academicista en la educación y el rol del docente en la sociedad. Sin embargo, transciende la problematización y desde el cuestionamiento del por qué y para qué de aquello que se identifica como problemático, emergen planteamientos con una potencialidad de acción transformadora, por ejemplo:

- a. Frente al legado del autoritarismo, se propone ejercer una autoridad democrática, que evoca la ‘amorosidad’ de Freire (2010, p. 77). La docente explica:

Mi reto consiste en llevar el diálogo y la escucha activa a todas mis clases, tener una autoridad basada en el uso armonioso de la palabra oral y escrita. Encaminarme al ejercicio de una autoridad menos impositiva [...] enseñar a manejar la autoridad con amor en un futuro.

- b. Con relación al sesgo academicista, se plantea el compromiso con un enfoque holístico que lleve a situar como objetivo fundamental de la educación “crear, restablecer o mantener la ética del cuidado más que procesos puramente cognitivos que subvaloran la condición humana”.

c. Frente al rol del docente que desde una óptica bancaria ‘deposita’ conocimiento, la apuesta es transformarse en un docente que escucha, que dialoga, que construye vínculos de confianza y que crea ambientes de cuidado. Sin embargo, la opción por El Cuidado viene con la exigencia de reconocer, como lo explica una docente, “todo lo que implica ser humano” y “hablar desde la propia afectación con sentimientos, emociones, percepciones, problemas, realidades”. La recompensa al asumir un riesgo de esa magnitud para docentes que muchas veces han sido formadas y trabajan en sistemas ‘bancarios’ , viene desde lo que esta misma docente describe como un “reconocimiento en doble vía, en reciprocidad”, descripción que resuena con los planteamientos de Noddings sobre el ‘cuidado como una relación’ en la que la respuesta del ser-que-es cuidado es necesaria para completar la relación. Específicamente en la pedagogía del cuidado, explica Noddings (1984/2013):

MUNDO Si el estudiante percibe el cuidado de la maestra y responde, él /ella está dando a la maestra lo que ella más necesita para continuar cuidando. Así como el infante recompensa a su madre que le cuida con gestos y sonrisas, el estudiante recompensa a la maestra con su reciprocidad: con preguntas, comentarios, esfuerzo y cooperación (Noddings, 1984/2013, p. 181).

En últimas, la reciprocidad en el cuidado alimenta la concientización política y a la vez sensible, activa la potencialidad de acción transformadora y lleva a los docentes a reconocer su capacidad de agencia. Una docente afirma:

La experiencia del diplomado en esa búsqueda de cuidar, gestionar y atender nuestras emociones ha sido un encuentro interesante y satisfactorio en donde se mezclan elementos tan importantes para ese crecimiento que me permiten reencontrarme de una manera increíble [...] seguiremos en este camino de autoaprendizaje y descubrimiento de ser y hacer todo lo que esté al alcance para lograr cambiar un poquito de nuestro mundo y el próximo.

Desde la reflexión crítica - sintiente los y las participantes, se ‘re-encuentran’ como dice esta docente y escriben sobre una diversidad de emociones que perciben en la medida que se exponen a las prácticas de cuidado y restaurativas, y que requieren ser cultivadas intencionalmente. Llama la atención sin embargo, que las emociones nombradas y descritas se pueden leer más fácilmente desde lo que Freire llama

“cualidades indispensables para el mejor desempeño de las y los maestros progresistas” (2010) – tabla 2- que desde el catálogo más frecuentemente aceptado en los programas actuales de educación socio-emocional⁴. En efecto, en la Cuarta Carta de las “Cartas a quien pretende enseñar” (2010), Freire afirma que estas cualidades “son generadas de manera coherente con la opción política de naturaleza crítica del educador” (p. 76) con lo cual, inscribe el cultivo socioemocional del docente en el marco más amplio de su propuesta ético-política-pedagógica.

Tabla 2: Cualidades del educador progresista

Cualidades del educador progresista (Freire, 2010 pp. 75-85)
Humildad
Amorosidad
Valentía
Tolerancia
Decisión/ seguridad
Paciencia/impaciencia/
Alegría de vivir

Fuente: Creación propia

La reflexión de los y las docentes sobre sus sentimientos en el contexto de las prácticas de cuidado y restaurativas aparece vinculada la mayor parte de las veces a aquello que se debe transformar en los modelos bancarios de educación escolar, los cuales van frecuentemente aparejados por modelos de disciplina punitiva, en cambio de restaurativa. Una docente escribe sobre sus sentimientos vinculados a su reflexión crítica como educadora que se propone transformar ambientes de narración unidireccional en ambientes de escucha:

Durante este mes he tenido innumerables sentimientos de cómo ha sido mi vida personal y profesional, en cuanto al cuidado de restauración y paz, lo cual me ha llevado a ser un alto y reflexionar sobre mi práctica docente y, como puedo mejorar mis relaciones con la comunidad educativa [...] quiero ser más representativa en mi labor diaria, comenzar a escuchar con atención.

Al enfocar su cultivo personal en la capacidad de escucha, el relato de la docente evoca la descripción que hace Freire en la Cuarta Carta sobre la cualidad de la *humildad* que él opone a la postura arrogante y anti-democrática porque “La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad” (2010 p. 76) mientras que la

⁴ Ver por ejemplo el inventario de competencias socioemocionales para adultos (Mikulic, Crespi y Radusky 2015)

arrogancia es a la vez una postura autoritaria y sectaria de quien cree que “la suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás” (Ibid). Ahora bien, la necesidad de cultivar la humildad para, como dice otra docente, “transitar a nuevas formas de escucha, [y..] reconocer la necesidad de escuchar las voces al interior de las aulas”, aparece vinculada en las Bitácoras y en los reportes con otra de las cualidades identificadas por Freire en los educadores progresistas que es la *valentía*. Porque al atreverse a subvertir el modelo bancario y punitivo – es decir que ‘deposita conocimientos’ en estudiantes y pretende corregir su comportamiento mediante castigos – los docentes “comenzamos a ser asaltados por miedos concretos, tales como el miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción” (Freire 2010 p. 78) y entonces cultivar la *valentía* exige “no permitir que el miedo me paralice” (Ibid). Una docente describe lo que a ella le implica asumir las pedagogías del cuidado como “caminar en las incertidumbres” y desde su descripción se puede captar la tensión entre el miedo a lo desconocido, y la *valentía* de salir al encuentro de su opción política - pedagógica:

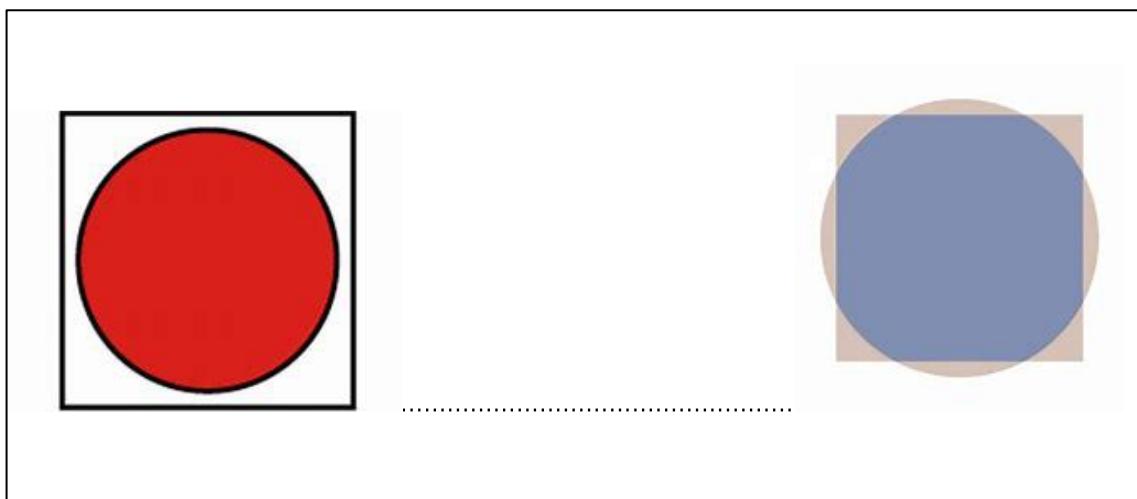
MCentrar la mirada en las relaciones entre nosotros los docentes y los estudiantes, colegas y toda la comunidad en general, es sacar del campo de las certezas, la manera en que nos comportamos con los otros, para empezar a caminar en las incertidumbres y abrir escenarios de reflexión propia.

Dichos “escenarios de reflexión propia”, que son efectivamente escenarios de conscientización y sensibilización, requieren del cultivo de una tercera cualidad que Freire propone como la dupla *decisión / seguridad* y que vemos reflejada en su complejidad desde la Bitácora de una docente que relata cómo trabajó por un tiempo considerable en generar las comprensiones que necesitaba para fundamentar su pedagogía del cuidado en lo que Freire describe como “competencia científica, claridad política e integridad ética” (2010, p. 81). Dice ella: “Repasé mil veces cada concepto por separado y la secuencia lógica en la que debe suceder [...] Ahora entiendo la relación entre todos y la explicaré con el siguiente ejemplo [...]. Como título del ensayo ilustrado (en formato de comics) en la Bitácora, la docente presenta el término: “Justicia Escolar Restaurativa con-sentida”. En la manera de crear un nuevo término, invita a unir razón (algo que tiene sentido, que es inteligible 'puede ser entendido') con emoción (una experiencia 'sentida' ha pasado por el sentimiento). El cambio de la vocal "o" por "a" transforma la palabra desde una connotación racional hacia un significado emocional. Al mismo tiempo, deja entender que ella está construyendo sentido de las emociones que se ponen en juego

durante los procesos restaurativos. Al escoger ese título, la docente también nos revela que en ella misma se está produciendo esa comprensión a la vez racional y sensible que proporciona una base firme donde ella puede sentirse segura de lo que le implica poner en marcha conversaciones restaurativas en el colegio.

Seguridad, decisión, humildad y valentía, son algunas de las emociones que las y los docentes participantes en el programa vienen cultivando en el despertar de la conciencia crítica y sensible. Sin embargo, sus testimonios no se limitaron al texto escrito, sino que comparten sus comprensiones por medio de figuras, colores, composiciones y secuencias en dibujos, gráficos, comics, fanzine, y videos. Por ejemplo, una de las docentes, presentó un diagrama la comprensión que está adquiriendo sobre las estructuras predominantes en la escuela tradicional en las que la autoridad se ejerce de manera vertical y el conocimiento es transmitido al estudiante en lugar de ser construido entre el docente y el estudiante. Esa comprensión se va logrando en ella cuando el programa de formación le ofrece la imagen del círculo al invitarla a realizar círculos de comunidad como herramienta pedagógica para construir vínculos y sentido de pertenencia. Entonces la docente cuestiona la “arquitectura dominante en la escuela” que representa simbólicamente con la figura del cuadrado o rectángulo y visualiza una nueva forma de pensar y relacionarse con la figura del círculo (Ilustración 3)

Ilustración 3: El círculo de la palabra desbordó el aula



Fuente: Bitácora Creativa docente Celi Stella Cristancho IED Nueva Zelanda Bogotá

Además de la geometría, ella incorpora a su reflexión crítica sobre las relaciones y las estructuras de la escuela los colores contrastantes, el rojo (para el cuadrado donde hay tensión) y el azul (para el círculo donde hay paz y diálogo). Desde la geometría, las formas y los colores, ella presenta su reflexión crítica y al mismo tiempo su apuesta por

una transformación desde El Cuidado diciendo: “Resulta utópico pensar que los edificios serán derribados para hacer aulas circulares, pero los procesos mentales, cognitivos y socioemocionales si se pueden cambiar.”

Sin embargo, afirmamos junto con Estévez que las y los educadores tenemos una responsabilidad social en mantener viva la utopía de la formación integral del ser humano, y por ello es tan fundamental despertar nuestra conciencia crítica y sensible hacia todo lo que tiene una alta significación humana. Dice Estévez:

La responsabilidad social de los educadores, sobre todo ante las generaciones futuras, impele a utilizar los resquicios que la racionalidad instrumental deja a la utopía estática para promover una conciencia emancipadora (ética, estética y ecológicamente sostenible) en aras de un mundo mejor (Estévez, 2011, p. 85).

Los y las docentes que poco a poco se van sumando a mantener viva la utopía de “hacernos más humanos” (Freire, 1996, p. 26), también utilizaron el dibujo para comunicar su reflexión sintiente. En sí mismo los dibujos pueden ser interpretados como una ruptura con una tradición escolar que valora la producción escrita por encima de la expresión artística, y demuestran, como en los dos ejemplos siguientes, la apropiación de cierta simbología propuesta por el programa: el árbol de la vida, la espiral (formación simbólica ancestral en los pueblos originarios de Colombia), el fuego en el círculo ancestral de la palabra, y el corazón anudado a la frase inspiradora del programa: “Es tiempo de corazonar no de racionalizar”⁵

⁵ Abadio Green (indígena Gunadule (Panamá – Colombia) en la Cumbre Indígena de 2022 (Silvia, departamento de Cauca, Colombia) <https://nasaacin.org/es-tiempo-de-corazonar-no-de-racionalizar-abadio-green-cumbre-de-los-pueblos-indigenas/>

Ilustración 4: Hoguera. Actividad para el diplomado Pedagogía del Cuidado y Competencias Socioemocionales



Fuente: Bitácora Creativa docente Fredy Ávila Sánchez, IED Reino de Holanda

Discusión

La experiencia de exponerse a los conceptos y prácticas del cuidado y la justicia restaurativa en el contexto escolar despertó en los y las docentes participantes en el programa la sensibilidad y la conciencia crítica que los animó a ver como deseables y posibles nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y de gestión de la convivencia que podían arriesgar a poner en marcha con la esperanza de contribuir a una educación humanizadora. Sin embargo, los docentes no tenían claro cómo asumir desde sus propios contextos de práctica procesos de auto-cuidado y auto-restauración que se manifestaran en una mayor competencia para crear ambientes de cuidado y restaurativos con sus estudiantes. Por lo tanto, el propósito del programa iba más allá de solamente introducir conceptos de cuidado y restauración, y en cambio buscaba reunir evidencia que permitiera validar las estrategias de formación, especialmente para transformar el sesgo “racional-instrumental” (Estévez, 2011 p. 101) de la educación contemporánea, en una educación

verdaderamente integral que expanda todas las potencialidades sensibles, éticas, estéticas y cognitivas de los maestros con sus estudiantes.

Ilustración 5: La espiral del cuidado, el árbol de la vida



Fuente: Bitácora Creativa, docente Clara Liliana Rodríguez, IED La Victoria

Las evidencias recolectadas ofrecen a educadores y tomadores de decisión, algunas respuestas a preguntas fundamentales que subyacen al programa de formación.

La pregunta nodal que nos hemos planteado es: ¿qué tipo de educación puede contribuir al desarrollo y sustentabilidad de la condición humana?. Estévez (2011) sugiere que debe ser una educación estética orientada al cultivo de la sensibilidad y que desarrolle la capacidad de sentir, de manera que en lugar de la indiferencia, el individualismo y el consumismo, los seres humanos logremos reconectarnos con nuestra esencia que es el cuidado de sí, de otros y del Planeta. Sin embargo, una pregunta complementaria es ¿cómo cultivar en las y los educadores simultáneamente la conciencia crítica y estética para que puedan transformar los contextos donde actúan?

Los hallazgos indican que el cuidado y la restauración son categorías ético-estéticas que convocan a los docentes a darse cuenta de que en sus propios contextos de práctica pueden hacer transformaciones radicales a lo que conocemos como educación bancaria y punitiva. Si bien su compromiso y esfuerzo personal no basta para transformar estructuras de poder mucho más amplias, el ejercicio mismo de procurar ambientes de cuidado y restaurativos, vale la pena porque re-conecta a los educadores con su propia “condición humana” – entendida como racional-sensible-ético-estética- que a veces sienten haber perdido. Las pedagogías del cuidado y las prácticas restaurativas han permitido a los docentes reconciliar-se consigo mismos y con otros, y ser más coherentes en su práctica. Aún más, cuando ellos mismos se dan cuenta de que sí vale la pena perseverar en su objetivo transformador - y se dan cuenta de esto por la manera como los estudiantes responden- renuevan el deseo de volver a vivir la experiencia de conexión, de volver a sentir sentimientos de empatía al mismo tiempo de vulnerabilidad, de responsabilidad y de felicidad.

Cuidar y Restaurar, la belleza del desafío

Hemos interpretado las producciones creativas de los docentes como manifestaciones del proceso de construir un saber y una determinación para aportar desde sus contextos de práctica al cambio de modelo educativo actual. Se han referido a ese modelo como necesitado de “transitar a nuevas formas de escucha y de atención a *el otro*”, descripción que puede conectarse no solo con el despertar de la sensibilidad que propone Estévez, sino con la competencia socio emocional básica que según Noddings se espera en el ser-que-cuida. Más aún, escucha y atención son los elementos sustanciales de una educación dialógica, capaz de subvertir la educación bancaria, como propone Freire. En últimas, desde sus contextos de vida y práctica, los y las docentes encarnan el cuidado, la

sensibilidad y la emancipación y nos permiten trenzar las fibras de estos tres cuerpos teóricos en un diseño variopinto desde donde podemos apreciar los procesos de transformación que ellos y ellas agencian.

Y lo que apreciamos a medida que avanza el programa de formación, es que los docentes asumen el compromiso de participar activamente en la transformación de la educación desde una conciencia crítica y a la vez estética que les permite ver en el cuidado y la restauración “una gran belleza, un desafío profundo”. Es decir, aceptan que el cambio hacia una cultura de cuidado y restaurativa es posible pero que implica desmontar estructuras y tradiciones muy arraigadas por lo cual, si bien comienza en el corazón sensible de cada docente, convoca a un proceso de conscientización colectiva para que sea posible “reconstruir comunidades basadas en la esperanza, la tranquilidad y la autoconfianza”. En ese sentido, la conscientización revela el desafío de cuidar y restaurar, como bello y bueno.

Hoy pensar en nuestra condición humana es restaurarnos

El análisis de las evidencias recolectadas para este estudio sugiere que el gran movilizador de una pedagogía del cuidado es la experiencia de sentir: incertidumbre, vulnerabilidad, impaciencia, felicidad, tranquilidad, y tantas otras emociones que aparecen en las vivencias de cuidar y restaurar que se permitieron los docentes y que relataron o dibujaron en sus productos creativos. Podríamos afirmar a partir de las evidencias, que activado el sentimiento, aparecen buenas razones para seguir cuidando.

En efecto, las y los docentes desean dar/ser testimonio de cuidado y restauración de manera que su práctica pedagógica sea coherente con el valor que atribuyen a las relaciones basadas en la confianza y en la reciprocidad. En ese sentido, representan lo que Noddings llama el “naturalismo pragmático” de El Cuidado, es decir, que si “valoramos las relaciones entonces tenemos que comportarnos de manera tal que podamos crearlas, conservarlas e incrementarlas” (2009, p. 53). Sin embargo, cuando quieren llevar a cabo las acciones concretas que les permitan cultivar esas relaciones, se encuentran con la necesidad de restaurar en ellos mismos lo que una docente describió como “la pesada carga emocional que llevamos” refiriéndose a “herencias y culturas” y experiencia de vida en las que han tenido que “comprender el dolor ajeno” mientras soportan el propio “en silencio”.

Un país que ha vivido la guerra necesita de docentes que reconozcan su propio dolor, y que puedan ser compasivos ante dolor de otros, pero además, que puedan

acompañar a sus estudiantes a sensibilizarse hacia el dolor de otros y reconocer cuando quepa, responsabilidad por el dolor que hayan causado. Es precisamente a esa sensibilidad a lo que nos referimos en este trabajo como el despertar de la conciencia crítica y simultáneamente de la conciencia estética. El despertar de la sensibilidad de los educadores, aparejado con una postura crítica contribuye a su emancipación y posiblemente, a la emancipación colectiva. En esta investigación, junto con Estévez entendemos que la conciencia estética va mucho más allá de admirar la belleza en el arte, el esplendor de la naturaleza, la armonía en las formas y los colores de una pintura o en las palabras en un poema. En este trabajo, entendemos la conciencia sensible como sensibilidad hacia la vida - el dolor, las necesidades y la alegrías de otros- , en cambio de ser indolente o indiferente y eso es fundamental en un país que “ha permitido la barbarie” (Cev, Op cit)

Implicaciones

En este artículo nos hemos centrado en analizar un programa de formación que se basa en los marcos teóricos de El Cuidado, la educación sensible y la educación liberadora. La investigación aplicada en curso ha identificado y continúa identificando señales de un despertar sensible y a la vez crítico en las y los educadores participantes en el programa de formación. Como resultado del análisis identificamos dos implicaciones cruciales una para la sociedad en su conjunto y otra para la formación inicial y en servicio de los educadores.

1. Despertar la conciencia crítica y la sensibilidad de los educadores en un país ‘anestesiado’ se percibe, al igual que los primeros rayos de sol al amanecer, como la esperanza de algo nuevo y prometedor. Docentes que junto con sus estudiantes aprendan a cuidar y ser cuidados desarrollarán sus vidas en unas claves diferentes a las que hasta hoy han permitido que amplios sectores de la población permanezcan excluidos, sintiéndose impotentes y olvidados. Sin embargo, ese despertar implica que al tiempo que son más valiosos, nuestras educadoras y educadores se hacen más vulnerables y por lo tanto, como sociedad, nos convoca a cuidarlos, rodearlos, acompañarlos, y visibilizar en un contexto seguro, sus necesidades y también sus logros.

2. Los programas de formación de educadores deben tomar en cuenta las cualidades deseables en el ejercicio de una docencia que aporte a una justa y duradera. En el conjunto de esas cualidades, las llamadas cualidades socioemocionales desde una perspectiva crítica adquieren especial relevancia. Las pedagogías del cuidado basadas en los principios y las prácticas de la justicia restaurativa han demostrado un potencial para cultivar precisamente esas cualidades.

Conclusiones

La escuela tiene una responsabilidad frente a los desafíos que implica “preservar la condición humana en el contexto de la crisis socio ambiental contemporánea” (Estévez, 2017 p. 2). Entendemos que la condición humana incorpora una conciencia crítica a la vez que sensible y que la capacidad transformadora está latente en los seres humanos. Sin embargo, para que la escuela pueda atender el desafío de *humanización*, es necesario replantear sus enfoques, prioridades, gestión y especialmente, la formación de las y los educadores hacia El Cuidado.

La presente investigación aplicada en curso dio cuenta de un programa de formación docente fundamentado en las premisas de una educación sensible y transformadora que utilizó los contextos de práctica de las y los participantes para promover un despertar sensible y a la vez crítico, que se manifiesto en acciones de cuidado y restaurativas en el colegio y salones de clase.

En este artículo nos hemos centrado en analizar las experiencias reportadas por docentes participantes con base en los marcos teóricos de El Cuidado (Noddings), la educación sensible (Estévez) y la educación liberadora (Freire). El análisis tipológico se realizó sobre las evidencias recolectadas en sus producciones creativas denominadas Bitácoras.

Para la sociedad en su conjunto este despertar en la conciencia crítica y sensible de los educadores significa una gran esperanza hacia un futuro con paz y justicia. Sin embargo, convoca necesariamente a cuidar y restaurar a los propios educadores como piedra angular de la transformación educativa que se requiere para una sociedad más humana.

Referencias

AUTOR. ¿Concientización o Domesticación? Leyendo Estaba La Pájara Pinta Sentada En El Verde Limón desde la perspectiva política y educativa de Paulo Freire. **Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica**, vol. 25, pp. 59-79. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.25074/07195532.25.1953>

AUTOR. Pedagogía Crítica, Ética del Cuidado y Justicia Restaurativa. **Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica**, vol. 30, pp. 85-106. 2024. Disponible en: <https://doi.org/10.25074/07195532.30.2556>

BATTHYÁNY, Karina. **Las políticas y el cuidado en América Latina: una mirada a las experiencias regionales**. CEPAL. 2015. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37726-politicas-cuidado-america-latina-mirada-experiencias-regionales>. Acceso el 4 de julio 2024.

BOFF, Leonardo. **El Cuidado Necesario**. Editorial Trotta. 2012.

BOFF, Leonardo. **El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra**. Editorial Trotta. 2002.

BRAUN, Virginia.; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, vol. 3, n. 3, p. 77-101. 2006

CAJIAO, Francisco. **Ética del Cuidado para una educación sin indiferencia**. Secretaría de Educación de Bogotá. 2007. Disponible en: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstreams/3e68807d-430e-483b-817f-5489930a5637/download>. Acceso el 4 de julio 2024.

CAVANAGH, Tom. Restorative Practices in Schools: Breaking the Cycle of Student Involvement in Child Welfare and Legal Systems. **Protecting Children** vol. 24, n. 4, p. 53. 2009a.

CAVANAGH, Tom. Creating schools of peace and nonviolence in a time of war and violence. **Journal of School Violence**, vol. 8, n. p. 64-80. 2011.

COCHRANE-SMITH, Marylin. ; LYTLE, Susan. **Inside/Outside: Teacher Research and Knowledge**. 1993. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/243767048_InsideOutside_Teacher_Research_and_Knowledge. Acceso el 4 de julio 2024

COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO DE LA VERDAD, LA CONVIVENCIA Y LA NO REPETICIÓN (CEV). **Convocatoria a la paz grande: Si hay Futuro si hay verdad**. 2022. Disponible en: <https://www.comisiondelaverdad.co/>

COMINS, Irene. **La ética del cuidado y la construcción de la paz**. Barcelona, España: Universidad Jaume I; CEIPAZ. 2008.

ESTÉVEZ, Pablo . **Educar para el bien y la belleza**. Editora de la Universidad Federal de Rio Grande. 2011

ESTÉVEZ, Pablo. El perfeccionamiento de la educación estética. **Revista de Investigación y Pedagogía del Arte**. No.2. 2017. Disponible en : <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/1424/1106>. Acceso el 22 de junio 2024

ESTÉVEZ, Pablo . La estética, la educación y el socialismo del siglo XXI. **Atenas**, vol. 2, n. 22, 2013, p. 129-138. Disponible en : <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048958009.pdf>. Acceso el 22 de junio 2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. London, England: Penguin Education. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers. 1998.

FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. Siglo XXI. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educación como práctica de la libertad**. Grupo Editorial Siglo XXI. 2011.

FICKEL, Letitia.; ABBISS, Jane. Supporting secondary preservice teacher identity development as culturally responsive and sustaining teachers. **Forum for International Research in Education**. vol. 5, n. 2. 2019. pp. 138-158

GILLIGAN, Carol. **Joining the Resistance**. Cambridge: Polity Press. 2013.

GUZMÁN SIERRA, Silvia; LÓPEZ CÉSPEDES, Sharon. La ética del cuidado como forma de organización política feminista en Costa Rica. **Revista Latinoamericana de Derechos Humanos**. vol. 33, n.2, 2022, Doi: <https://dx.doi.org/10.15359/rldh.33-2.8>

KRMPOTIC, C. El cuidado como objeto de políticas sociales. Su actual problematización en el contexto latinoamericano. 2016. **Repository Institucional CONICET Digital**. Disponible en : https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/105688/CONICET_Digital_Nro.e4654_10a-7452-4fb7-9ef1-8e9520368941_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acceso el 30 de junio 2024

LATHER, Patti. Research as Praxis. **Harvard Educational Review**. vol. 56, no. 3, p. 257-278 1986.

NOCELLA, A.; PARMAR, P.; STOVALL, D. **From Education to Incarceration: Dismantling the School-to-Prison Pipeline**. Peter Lang. 2018.

NODDINGS, Nell. **Caring, a feminine approach to ethics & moral education**. Berkeley, CA: University of California Press. 2013.

NODDINGS, Nell. **The challenge to care in schools**. New York, NY: Teachers College Press. 2005.

NODDINGS, Nell. **La educación moral, Propuesta alternativa para la educación del carácter**. Amorrtorú editores. 2009

MACFARLANE, Angus. **Discipline, democracy and diversity: Working with students with behaviour difficulties**. Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research. 2007.

MARGRAIN, Valerie., ; MACFARLANE, Angus. **Responsive pedagogy: Engaging restoratively with challenging behaviour**. Wellington, New Zealand: NZCER Press. 2011.

MIKULIC, Isabel; CRESPI, Melina; RADUSKY, Pablo. Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE) **Interdisciplinaria**, vol. 32, n. 2, 2015, pp. 307-329. Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528007>. Acceso: Julio 1 2024

MURNANE, Richard. ; LEVY, Frank. **Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy**. Free Press, New York. 1996.

TORO, Bernardo. (ed). **La educación desde las éticas del cuidado y la compasión**. Pontificia Universidad Javeriana. 2005.

MINETO