

**PEDAGOGÍA CRÍTICA, ÉTICA DEL CUIDADO Y JUSTICIA  
RESTAURATIVA: HISTORIAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES  
PARA SUBVERTIR EL AUTORITARISMO**

**CRITICAL PEDAGOGY, ETHICS OF CARE AND RESTORATIVE  
JUSTICE: STORIES OF TEACHER TRAINING SUBVERTING  
AUTHORITARIANISM**

**María Carolina Nieto Ángel\***

***Resumen***

En este artículo analizo los resultados de un programa de formación para docentes llamado “Cultura de cuidado y justicia restaurativa en contextos escolares”. Conceptualmente, el programa se basó en la ética del cuidado, la pedagogía crítica y el enfoque de la justicia restaurativa. Los datos se recopilaron en forma de narrativas, encuestas y grupos focales, y fueron analizados a partir de las tipologías de rutinas, relaciones, responsabilidad y respeto, que son cualidades de una cultura de cuidado en la escuela. El artículo se enfoca en las docentes y como resultado expone la manera en que, durante su paso por el programa, despertaron a un posicionamiento crítico que las llevó a distanciarse de la educación bancaria, al tiempo que construían un sentido de sí como cuidadoras-educadoras críticas. Con base en el análisis se recomienda apoyar el potencial de docentes y estudiantes para co-construirse desde el cuidado, la reciprocidad y la libertad.

**Palabras clave:** Paulo Freire, ética del cuidado, justicia restaurativa escolar, formación docente.

***Abstract***

In this paper I set out to analyze the results of a training program for teachers called “Culture of Care and Restorative Justice in School Contexts”. The ethics of care, critical pedagogy, and the restorative justice approach were the conceptual bases of the program. Data was collected in the form of narratives, surveys, and focus groups, and analyzed based on the typologies of routines, relationships, responsibility, and respect that are qualities of a Culture of Care in schools. The paper focuses on the teachers and how their participation in the program awakened a critical positioning that allowed them to depart from banking education, while building a sense of self as critical and caring teachers. Based on the analysis, a recommendation is made to support the potential of teachers and students to co-construct themselves in care, reciprocity and freedom.

**Keywords:** Paulo Freire, ethics of care, school restorative justice, teacher training.

---

\* University of Canterbury, Canterbury, Nueva Zelanda. ORCID: 0000-0002-3803-3487

Fecha de Recepción: 23-10-2023

Fecha de Aceptación: 18-12-2023

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo analiza las experiencias de un grupo de 82 docentes colombianas<sup>1</sup> que, a partir, de su participación en un programa de formación basado en la ética del cuidado y las prácticas de justicia restaurativa escolar, despertó a un posicionamiento crítico que las llevó a distanciarse de la educación bancaria, al tiempo que construían un sentido de sí como cuidadoras-educadoras críticas (Noddings, 2013, 2005; Freire, 1996, 1998). Convocadas por el programa al diálogo y a la reflexión crítica sobre el autoritarismo históricamente configurado en la sociedad y en la escuela colombianas, las docentes comenzaron a afirmarse no como poseedores del conocimiento y controladoras del comportamiento de sus estudiantes, sino como fundamentalmente interesadas en reconocer a sus estudiantes como sujetos de saber, capaces de construir vínculos de reciprocidad y cuidado<sup>2</sup>. En el “aprender a cuidar y ser cuidados” (Noddings, 2009, p. 59) las docentes alojaron su determinación de confrontar la normalización del miedo y del castigo en los espacios escolares, para aprender a hacerse más humanas en el diálogo con sus estudiantes y en el mutuo reconocimiento de su dignidad (Freire, 1996).

Los datos analizados provienen de breves escritos realizados por las participantes, que contienen reflexiones críticas sobre textos de Nel Noddings y Howard Zehner; de la conversación sostenida durante la realización de un grupo focal, y de una encuesta con preguntas y respuestas de selección múltiple o abiertas con las que se indagó sobre los aprendizajes que las participantes consideraban más relevantes y la evaluación que hacían de los resultados asociados al uso de las herramientas restaurativas en nueve áreas donde se expresa la tensión entre autoridad y libertad en el ejercicio de la docencia.

---

<sup>1</sup> Participaron 61 mujeres y 21 hombres, por tanto, utilizaré el género femenino en el texto

<sup>2</sup> Agradezco los aportes de conversaciones con Santiago Blanco Nieto en la construcción de este artículo.

Las docentes participantes en el programa trabajan en escuelas públicas colombianas, a donde llegan los niños y las niñas provenientes de las familias más vulnerables de la ciudad de Bogotá (capital de Colombia), tales como migrantes y desplazados internos. Las exclusiones y la marginalidad que sufren estas infancias son similares a las de otras sociedades poscoloniales caracterizadas por la estratificación social, las economías extractivas y los despojos de cultura y territorio de los pueblos ancestrales. Son justamente esos contextos donde Paulo Freire se inspiró para proponer una pedagogía de la libertad (1996, 1998, 2019b) y desde donde teorizó sobre la necesidad de concientizar a los educadores que, creyendo *educar*, aplican pedagogías bancarias y, con ello, reproducen el autoritarismo y la injusticia.

Sin embargo, Colombia, además de ser una sociedad postcolonial que carga, por lo mismo, con un “legado de autoritarismo” (Freire, 1998, p. 95), es una sociedad que ha estado inmersa en un conflicto armado interno por más de medio siglo. Las explicaciones para un conflicto tan largo y tan cruento como este, que cobra por lo menos 9 millones de víctimas (Comisión de la Verdad, s.f.), incluyen la pervivencia de una escolaridad cuyas configuraciones de poder y disciplina actúan para “domesticar” antes que concientizar y fundamentar la acción transformadora de las nuevas generaciones (Nieto, 2021). Es así como, por ejemplo, las narrativas del enemigo, el uso del miedo como mecanismo de coerción, la manipulación, el divisionismo o el esloganismo (Freire, 1996) no se problematizan en la mayoría de las escuelas. Por otro lado, la generalidad de las escuelas exige a los estudiantes acatar reglas en cuya construcción ellos no han participado, práctica ya normalizada que convierte al sistema escolar, “sin quererlo... en un miembro más del *status quo*” (Barreiro, 2019, p. 15) donde “el educando es el objeto de manipulación de los educadores, que responden, a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual” (p. 15). Estudiar las experiencias de implementación de las pedagogías del cuidado y de la justicia restaurativa en Colombia, país que ha emergido del colonialismo y ha sobrevivido a la guerra, puede ser, desde la perspectiva crítica presente en la obra de Freire, una contribución al debate que explora las relaciones entre autoritarismo, democracia y educación en las sociedades de América Latina.

El artículo expone la fundamentación teórica del programa; los antecedentes sobre el contexto colombiano en que las docentes participantes crecieron, en el que se formaron como educadoras y en el que actualmente trabajan como profesoras, y los contenidos del programa de formación docente

analizado y las orientaciones para su implementación. Finalmente, se presentan los hallazgos y las implicaciones para la innovación educativa.

### 1. Fundamentación teórica

El programa de formación se basó conceptualmente en: (a) la pedagogía crítica (que plantea que la educación no es *depositar* conocimiento sino construir conocimiento transformador) (Freire, 1996, 1998); (b) la pedagogía del cuidado (que propone que el educador es responsable de 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) (Magrain & Macfarlane, 2011; Macfarlane, 2007).

La descripción de Glynn et. al (2011) de lo que caracteriza un ambiente de cuidado y restaurativo en los salones de clase orientó este programa de formación. Según estos autores, un salón de clase en el que prevalece una *cultura de cuidado* se caracteriza porque los estudiantes se sienten libres para expresar su identidad cultural, por la existencia de relaciones recíprocas, porque los estudiantes y los profesores se sienten seguros y cultivan vínculos de pertenencia. En estos ambientes, los profesores se sienten cómodos cuando asumen la posición de “no saber” y están dispuestos a aprender de los estudiantes, en tanto que los estudiantes aprecian la posibilidad de enseñar. En un ambiente de cuidado y restaurativo, los roles de “instrucción” y de “cuidado” se funden en una pedagogía consistente (Glynn et al., p. 46). Esta descripción propone cuatro principios para la praxis pedagógica, los cuales formaron la base teórica para la codificación por tipologías de los datos recopilados para este artículo:

- *Rutinas*: Proporcionan seguridad y confianza. Docentes y estudiantes deciden colaborativamente cuáles rutinas aseguran un ambiente adecuado para aprender.

- *Relaciones*: Equitativas y recíprocas entre estudiantes y docentes, en las que los roles de enseñanza y aprendizaje se intercambian de manera fluida. El poder es compartido y las decisiones se toman, en lo posible, de manera colaborativa.

- *Responsabilidad*: Docentes y estudiantes asumen la responsabilidad por el bienestar de todos, y por los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- *Respeto*: Es una cualidad de las relaciones humanas que se ofrece y se recibe en una forma de reciprocidad. El respeto subyace a los enfoques

restaurativos, de manera que cuando se presentan conflictos el énfasis de la resolución debe ser recuperar la dignidad de todos.

Con base en este marco conceptual, el programa de formación se centró en cambiar las prácticas pedagógicas y de gestión de conflictos desde una perspectiva autoritaria enfocada en asegurar la disciplina y la obediencia, hacia una perspectiva democrática enfocada en el diálogo, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de vínculos. Según Cajiao (1995), las prácticas autoritarias en la escuela colombiana se expresan en “la disciplina [...] el control del cuerpo [...] de las cosas pequeñas [...] del tiempo [...] del espacio” y hacen del docente una “víctima de su propio poder” en el sentido que, si bien es consciente de la naturaleza alienante de dichas prácticas, su “grado de consciencia” (p. 105) no logra liberarlo de la tradición autoritaria para educar ciudadanos libres.

Una perspectiva alternativa, con el potencial de incidir en la construcción de la subjetividad del docente, en las prácticas pedagógicas y en la organización escolar, estaría alineada con los principios y las prácticas de la justicia restaurativa. Para Howard Zehner, la perspectiva de justicia restaurativa entiende las infracciones como “una violación de las personas y de las relaciones interpersonales” (Zehner, 2002, p. 19), en vez de una violación a las normas. Por su énfasis en las personas y en las relaciones, la justicia restaurativa busca que a través de sus procesos de diálogo y construcción de verdad la dignidad inherente tanto a la víctima como al victimario sean reconocidas, en vez de aislar y castigar al victimario. Por último, el enfoque y las prácticas de justicia restaurativa buscan fortalecer y reparar el tejido social. Así, cuando estos principios se llevan a los contextos escolares implican un cambio profundo en la manera como usualmente se gestiona la disciplina escolar.

## **2. CONTEXTO Y PROCESO**

### **3.1. El país y las experiencias vitales de las docentes**

El recrudecimiento del conflicto armado interno durante toda la década de 1990 en Colombia significó el afianzamiento de fuerzas políticas de derecha que defienden la opción militar para combatir la insurgencia y que propagan un discurso de “seguridad” materializado en formas autoritarias en el ejercicio de gobierno (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). Buena parte del cuerpo docente que labora hoy en las escuelas colombianas, vivió su infancia y juventud en ese contexto y, como tal, ha normalizado, como la gran mayoría de los

colombianos, una idea de “orden social” como “obediencia” y de “justicia” como “castigo”. De hecho, como veremos más adelante, las docentes participantes en el programa de formación –la mayoría de las cuales nació en las décadas de los 1970 y 1980– coinciden en describir sus experiencias en los colegios oficiales de hoy como permeadas por esa cultura autoritaria: “La Escuela se torna en un lugar en donde se establecen relaciones de dominación, donde los adultos pensamos que tenemos la razón en todo y no promovemos los aprendizajes en doble vía [...] un escenario donde se vive el militarismo: hay que obedecer porque sí... Se promueve el miedo a la autoridad”.

Desde el reconocimiento del contexto país donde perduran la violencia, la desigualdad y el autoritarismo, y atendiendo al llamado de la Comisión de la Verdad (CEV)<sup>3</sup> para implementar estrategias que incorporen enfoques restaurativos en la solución de conflictos (Comisión de la Verdad, s.f.), la Secretaría de Educación de Bogotá diseñó una estrategia para “promover culturas restaurativas” en los colegios del sector oficial (Secretaría de Educación de Bogotá, 2023a). Simultáneamente, abrió una convocatoria para organizaciones no gubernamentales que pudieran responder a las necesidades de formación planteadas por los docentes, donde la justicia restaurativa adquirió preeminencia (Secretaría de Educación de Bogotá, 2023b). El equipo de profesionales del cual formé parte, y que dirigió el programa que es la base del presente artículo, fue seleccionado para implementarlo con 80 docentes entre abril y agosto de 2023.

### **3.2. Desarrollo del programa**

El programa de formación se basó en un diseño original de la organización Justicia Restaurativa en la Educación (RJE)<sup>4</sup>, en el cual los participantes eran convocados a reflexionar sobre las perspectivas punitivas y autoritarias prevalentes, y a ensayar con prácticas restaurativas para construir un sentido de comunidad y pertenencia en los salones de clase y en todo el colegio (Cavanagh et al., 2014). A partir de dicho programa, el equipo de profesionales introdujo un conjunto de estrategias para incentivar la reflexión sobre la práctica, y la co-construcción de conocimiento entre las participantes.

---

<sup>3</sup> Organismo transitorio surgido de los Acuerdos de Paz de 2016 entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FARC).

<sup>4</sup> Restorative Justice Education: <https://www.restorativejustice.com/>

El programa se desarrolló durante 4 meses en la modalidad de Diplomado, con un total de 100 horas. A lo largo de estas 100 horas, las participantes adelantaron 17 módulos distribuidos en 4 niveles. El primer nivel se enfocó en las relaciones, y en los principios de la justicia restaurativa. Los niveles 2 y 3 se enfocaron en prácticas de justicia restaurativa para atender conflictos asociados a daños leves, moderados o graves. En el último nivel se propusieron estrategias para promover la cultura de cuidado y restaurativa mediante procesos de gestión institucional que involucren a toda la comunidad escolar. Las participantes tuvieron acceso durante el Diplomado a literatura que reporta resultados de investigaciones en colegios que han implementado las prácticas y los principios de justicia restaurativa, así como a otros recursos audiovisuales y documentales que invitan a la reflexión sobre la necesidad de cambiar los ejercicios autoritarios de poder en el colegio y la disciplina escolar punitiva.

A lo largo del Diplomado se utilizaron situaciones de convivencia – conflicto en el aula y en el colegio– para conectar con los temas propuestos en los módulos. El propósito era generar preguntas que problematizaran las realidades escolares y provocar conversaciones entre las participantes de las que emergieran reflexiones críticas sobre la práctica pedagógica. Como resultado se esperaba un cambio en la manera de relacionarse con los estudiantes desde el diálogo y la escucha, junto con un cambio en la manera de abordar los conflictos, es decir, ya no desde la sanción estipulada en las normas escolares, sino desde la responsabilidad por los daños causados y la reparación que atiende a las necesidades de las víctimas. Sin embargo, más allá de estos cambios que atañen a una dimensión que puede llamarse *intersubjetiva*, se esperaba en las docentes una transformación *intrasubjetiva*, al reconocerse a sí mismas “condicionadas” por la cultura autoritaria, pero igualmente “con la capacidad de ir más allá del condicionamiento” (Freire, 1998, p. 54) y concebir su ser en el mundo como posibilidad de emancipación-humanización para sí mismas y, consecuentemente, mediante una práctica consciente y crítica, para sus estudiantes.

Dentro de ese propósito, a lo largo del proceso se recurre al concepto de praxis (Freire, 1996) invitando a los docentes a:

- Implementar en sus salones de clase y colegios las prácticas de construcción de vínculos y restaurativas ensayadas durante las sesiones presenciales: (i) círculos de construcción de comunidad, (ii) círculos de acuerdos

para el salón de clase, (iii) círculos restaurativos. El espacio del aula se dispone en círculo –un cambio ante el de filas con el escritorio del 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”. Cada participante tuvo la oportunidad de facilitar estos círculos con estudiantes, colegas o familias.

- Consignar sus reflexiones sobre la experiencia en herramientas provistas para el efecto.
- Participar en sesiones de retroalimentación donde las profesionales del proyecto y otros colegas en formación enriquecían ese ejercicio de praxis.
- Complementariamente, se motivó a las docentes a elaborar material gráfico y audiovisual donde se explicitaran sus cuestionamientos y develaciones (Freire, 1996)<sup>5</sup>.

### 3. HALLAZGOS

El análisis de los datos se basó en el proceso de análisis tipológico (Braun y Clark, 2006). Las tipologías identificadas se fundamentan en el trabajo de Noddings (2005, 2013) sobre la ética del cuidado en el contexto escolar. Dicho trabajo constituyó la base para la investigación, la teoría y la práctica subyacente de la cultura de cuidado (Cavanagh, 2003). A continuación se presentan los hallazgos organizados en las categorías tipológicas. Cuando se incluyen testimonios de las docentes participantes se presentan entrecomillas.

#### 4.1. Relaciones

##### 4.1.1. Relaciones basadas en la autoridad

Como parte del programa se invitó a las docentes a problematizar (Freire, 1996) su contexto de colegio y salón de clase desde la perspectiva de la ética del cuidado (Noddings, 2013). Para ello debían elaborar un texto a partir de preguntas reflexivas. Sus escritos revelaron que el cuidado –como práctica relacional caracterizada por la atención y la escucha basada en una ética del cuidado– pone en tensión: (i) el rol de autoridad sobre el cual se ha construido la identidad docente; (ii) la pedagogía bancaria, y (iii) las formas punitivas de

---

<sup>5</sup> Utilizo aquí el término “develación” en el sentido que Freire propone al decir: “el oprimido devela el mundo de la opresión y mediante la praxis se compromete a transformarlo” (1996, p. 36).



atender los conflictos asociados a problemas de comportamiento. Una de las docentes escribió sobre estas tensiones de la siguiente forma:

*Pregunta:* ¿Cuáles pueden ser factores promotores y cuáles pueden ser obstáculos para que los educadores desarrollemos la forma de atención propia del Cuidado?

*Respuesta:* Los obstáculos que se presentan, por un lado, es cuando el docente confunde la exigencia con el atrevimiento e irrespeto por el estudiante, la falta de escucha y de empatía, el creer que el hablar fuerte o gritar, es sostener su poder; por otro lado, el no exigir de forma asertiva, ya que él solo fue contratado para enseñar por medio de una clase, y no para asumir otros roles diferentes que no le competen.

Esta docente describe como “confusión” un sentimiento que aparentemente nace de la falta de límites entre docentes y estudiantes –donde el “atrevimiento” de parte del estudiante es la lectura que hace desde el deber de obediencia a la autoridad que se presume inherente al ejercicio de la docencia–. Pero también, en su respuesta, ella habla de “confusión” entre los roles que debería cumplir como docente, siendo aparentemente “enseñar por medio de una clase” el rol que adquiere prioridad en la escuela de hoy, frente a otros que podrían ser, desde la perspectiva de Noddings, “cultivar el ideal ético del cuidado” (Noddings, 2013, p. 172).

Otros participantes describieron el rol de autoridad sobre el cual se ha construido la identidad docente que tiene como base sus propias trayectorias de formación, la interacción con las familias de los estudiantes y las expectativas sociales. Es así como en sus escritos estos afirman que, en la actualidad, “no han sido formados para el cuidado”. En cambio han sido formados para “llenar de conocimientos a todos” y para “regañar, corregir, castigar, creyendo que es la forma correcta como vamos a formar adecuadamente a los estudiantes”. Desde la interpretación que las docentes hacen de su contexto, la pedagogía bancaria y las formas punitivas parecen reforzarse mutuamente en una forma de autoridad que se expresa en lo que un docente describió como “el discurso pedagógico tradicional”, según el cual “los docentes tenemos como principal tarea enseñar para llenar de conocimientos a todos, porque entre más conocimientos, más preparados para la vida”. Al describir la “principal tarea” del educador según se interpreta en la educación tradicional, este profesor compromete el orden de prioridades sobre los roles que debería asumir un docente (Noddings, 2005). Otras tareas –dentro de las cuales estarían las de cuidado holístico– no reciben

prioridad y, al relegarse, configuran un escenario de conflicto y resistencia entre estudiantes y docentes.

La prioridad “academicista”, como la calificaron algunas docentes, lleva también a que no se propongan tiempos ni espacios para involucrarse en “conversaciones extraescolares” –concepto que resuena con las “conversaciones cotidianas” que propone Noddings (2009), donde se dialoga abiertamente sobre las motivaciones y los intereses de los estudiantes diferentes a los académicos–. Aunque los jóvenes necesitan experiencias escolares más cercanas a sus intereses vitales, no encuentran cabida para ello en la escuela. Los textos de los docentes revelan que necesariamente la educación bancaria y academicista encuentran resistencia por parte de los estudiantes, lo cual exige reforzar la expectativa de obediencia, con lo que se conforma un circuito que acerca al colegio más al autoritarismo que a la democracia (Ver Tabla 1).

**Tabla 4. Descripción de las participantes sobre las relaciones en el colegio**

¿Cómo son las relaciones en el colegio?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relaciones jerárquicas de poder.</li><li>• Ausencia de “conversaciones cotidianas.”</li><li>• Afán de poner límites para exigir respeto.</li><li>• Hipernormativizada.</li><li>• Academicista.</li><li>• No hay espacio para las emociones.</li></ul>
¿Cómo es el docente?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formado para la coacción y la transmisión.</li><li>• No formado para el cuidado y la co-construcción de conocimiento.</li></ul>
¿Cómo son las relaciones docente-familia?	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Gana-pierde”.</li><li>• Si el docente “cuida” releva a la familia del deber de cuidado.</li></ul>

Fuente: Elaboración propia con base en CULTIVAR PAZ, 2023.

#### **4.1.2. Transformación de relaciones basadas en la autoridad a relaciones basadas en el cuidado**

La construcción de relaciones no hace parte de lo que la mayoría de docentes identificaba como componente fundamental –o significativo– de su rol y, sin embargo, cuando ese objetivo se priorizó y ellas aplicaron estrategias para construir vínculos con apoyo en las herramientas restaurativas, se produjo lo que las docentes describieron como una experiencia “transformadora”, que renueva y “oxigena su práctica pedagógica”.

En los círculos de construcción de comunidad, la construcción de relaciones comienza por el acto sencillo –aun así, casi ausente en los espacios escolares– de conocer los sentimientos y necesidades mutuas entre educadores y estudiantes. Una docente describió esa experiencia de la siguiente forma: “Ellos pudieron aprender cosas sobre mí y yo sobre ellos. El ejercicio me permitió conectar un poco más con el curso para saber qué sucede durante las clases.” Varias docentes describieron la experiencia de conocerse, escucharse y expresar sentimientos en el Círculo como una experiencia de “humanizar la educación”, porque se priorizan las necesidades humanas de conexión, atención y escucha sobre las metas de los planes de estudio y los estándares de cumplimiento. La estrategia para la construcción de relaciones es la de los “círculos” y las herramientas son un conjunto de preguntas provocadoras de “conversaciones cotidianas” (Noddings, 2009) que facilitan a los educadores dejarse guiar por los intereses de los estudiantes.

Al habilitar los espacios de atención y escucha, las docentes percibieron que los estudiantes estaban “receptivos” y esa disposición las sorprendió, posiblemente porque lo usual para muchas de ellas son las actitudes desafiantes de los niños y jóvenes. Cuando las prácticas de construcción de vínculos y restaurativas habilitaron la expresión de los estudiantes *desde sus* intereses y sentimientos, se configura un diálogo “abierto, sin límites precisos”, dice Noddings (2009, p. 45), evocando a Freire, que hace innecesario imponer el silencio, la obediencia y el orden. Una docente explica: “Fue muy bonito ver cómo los estudiantes se abren fácilmente al diálogo desde sus intereses”, lo que indica que ella percibe que en la forma unidireccional de la pedagogía bancaria –hasta hoy predominante– los estudiantes se guardan –o *cierran*– sus intereses, mientras que en la pedagogía del cuidado es posible abrirse a un mutuo reconocimiento.

Otra docente describió la transformación de un ambiente donde el profesor hace uso de la autoridad para exigir silencio a un ambiente más democrático, en el cual todos se abren a la mutualidad en la enseñanza-aprendizaje y a la expresión de los sentimientos. Ella explica: “Al inicio un poco nerviosa ya que la escucha en mi curso es un poco difícil, pero a medida que leía las reglas y les presentaba el objeto de la palabra me sentí muy feliz porque ellos mostraron disposición e interés, al final salí feliz de lo trabajado”.

Por lo inédito del contexto de regulación mutua, conversación y libre expresión de sentimientos, era de esperarse que las docentes tuvieran que confrontar emociones de inseguridad y nerviosismo (Nieto, 2020). La experiencia

de los círculos invita a la construcción de relaciones más simétricas y, por lo mismo, a soltar la necesidad de control y dejar que sea el objeto de la palabra el regulador de las conversaciones. En ese sentido, las docentes asumieron con valentía la incertidumbre de estar en una especie de “vacío de autoridad”. Lo que ellas describieron como un “encuentro” con sus estudiantes alivió esa sensación de miedo y las re-posicionó como participantes en una “relación de cuidado” que se perfecciona cuando el “ser-que-es-cuidado” (*the cared-for*) “responde” (Noddings, 2013).

## **4.2. Responsabilidad**

Las relaciones interpersonales en los colegios de Colombia están reguladas por la norma escolar conocida como “Manual de convivencia” (Ley General de Educación, 1994). Dicho Manual debe indicar cuáles son las faltas contra la convivencia y delega en las autoridades del colegio la definición de las consecuencias –generalmente de tipo punitivo– que derivan de comportamientos contrarios a sus preceptos. En esa tradición prevalece la salvaguarda de la norma sobre el daño a las relaciones interpersonales y, por lo mismo, en la atención cotidiana de conflictos faltan herramientas que faciliten conversaciones entre las personas involucradas para que puedan llegar a una restauración. Ese tipo de administración de justicia escolar refuerza una pedagogía bancaria porque desconoce la capacidad que tiene el estudiante que cometió una falta de participar con sus compañeros y con el docente en la construcción de acuerdos para reparar los daños causados y comprometerse en la no repetición. Sin embargo, cuando esa pedagogía bancaria se problematiza, y los docentes aprenden a facilitar espacios de diálogo donde todos los involucrados y afectados por un conflicto participan en identificar los daños, las necesidades de reparación y las obligaciones de atender a dichas necesidades, entonces se pueden alinear la pedagogía y la disciplina de una manera consistente. El programa ofreció la estrategia de los círculos restaurativos para que las docentes facilitaran conversaciones sobre los conflictos que estaban afectando la convivencia armónica en las aulas. Una docente describe la experiencia de la siguiente manera:

[El círculo restaurativo] Es una herramienta que nos permite ubicarnos en un lugar de “facilitadores de soluciones”, no de “dadores de sanciones”, así en este sentido, fortalece nuestro papel en la escuela como gestores de una mejor

sociedad y el de los estudiantes como seres responsables de sus actos y conscientes de sus decisiones.

La comparación que ella propone entre el docente como “dador de sanciones” y el docente “facilitador de soluciones” emerge como resultado de su reflexión crítica a partir de la experiencia de convocar a los estudiantes a dialogar sobre los conflictos y las formas de resolverlos. En ese sentido, la responsabilidad por el bienestar se transforma en un asunto colectivo y el conflicto deja de ser una anomalía que debe controlar el docente como un atributo de su ser-docente (construcción de subjetividad a partir del rol de garantizar orden y obediencia) y de su posición en la jerarquía escolar.

Según las docente participantes, en los círculos restaurativos la responsabilidad que asumen los estudiantes por los propios actos se explica porque pueden participar en: (i) explorar las causas del comportamiento que originó un daño y (ii) en acordar las formas de reparación desde la dignidad y no desde la humillación que usualmente conlleva el castigo. Una docente participante describe esta experiencia diciendo: “[En los círculos restaurativos] Los niños reflexionan sobre su comportamiento, reconociendo sus dificultades y haciendo propuestas ellos mismos”. Cuando ella enfatiza que son los mismos estudiantes y no la docente quienes proponen cómo llegar a la restauración ilustra el análisis que hace Freire sobre la posición del “educador de mente democrática” que, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, navega la tensión entre el autoritarismo y la libertad y logra transmitir “un sentido de límite que puede ser integrado éticamente por la libertad misma” (Freire, 1998 p. 96).

En efecto, el círculo restaurativo estimula un ambiente de libertad para proponer formas de reparar y tomar decisiones que se expresan en compromisos individuales y colectivos. Igualmente, las deliberaciones en los círculos restaurativos forman en los estudiantes el sentido ético de que tanto la libertad como la autoridad tienen límites y que es importante aprender a “vivir la tensión entre autoridad y libertad para conservar el respeto por ambas” (Freire, 1998, p. 99). Superar el “legado del autoritarismo” que ha permeado desde la sociedad a la escuela requiere, por tanto, hacer del círculo restaurativo un espacio para aprender a asumir la responsabilidad por las propias decisiones, por el bienestar propio y por el bienestar colectivo, y eso implica que docentes y estudiantes cultiven un ambiente seguro donde los segundos se sientan confiados para proponer alternativas de reparación cuando, históricamente, los castigos para las

infracciones se dictan por el adulto. Una de las docentes explica este proceso educativo de la siguiente manera:

La realización del círculo permitió entender que la práctica de “tomar cosas de otros sin su permiso” se había naturalizado pero que no era de agrado de todos y era un problema que afectaba la convivencia en el aula. Sensibilizó a cada estudiante sobre los sentimientos y emociones que cada uno tenía respecto a esa situación y nos llevó a pensar en un nuevo acuerdo de clase que antes no se había pensado o tenido en cuenta.

El asombro de la docente cuando aparecen alternativas *desde* los estudiantes que “antes no se habían pensado” lleva implícito una transformación radical en la forma en que ella se ve a sí misma en el mundo y en relación con otros. Aunque ella es “producto” de una educación domesticadora que significa el “ser docente” desde el control y el “acto de depositar” (Freire, 1996), su experiencia en el círculo restaurativo le permitió soltar el control en un gesto que es a la vez un acto de resistencia, un momento de transformación personal y un ejercicio de cuidado.

Finalmente, la práctica restaurativa armoniza las metas académicas con el manejo de la disciplina porque, aunque del lado académico se espera que el estudiante sea un pensador crítico y un sujeto propositivo, desde el manejo de la disciplina se exige obediencia y silencio. Para superar esa contradicción, el círculo restaurativo permite que estudiantes y docentes construyan la confianza que requieren para soltar el control por una parte (el docente) y asumir la responsabilidad por la otra (el estudiante).

### **4.3. Respeto**

El respeto es posiblemente una de las calidades más necesarias en el ambiente del salón de clases para que sea posible enseñar y aprender, y, sin embargo, las faltas de respeto son una causa frecuente de conflictos en el colegio. En efecto, exigir el respeto de los estudiantes hacia los docente es una expresión habitual de poder en el colegio, tanto así que se les propone, en alusión a la famosa frase de Maquiavelo, “ser más temidos que amados” (Ayén, 2009).

Las faltas de respeto representaron la causa de más del 50 % de los problemas de convivencia que fueron tratados en los círculos restaurativos facilitados por docentes del programa. Ellas reportaron, como resultado, una mejor calidad del ambiente del aula. Una docente explicó: “Luego del círculo mejoró el ambiente del aula, el trabajo fluye con mayor facilidad” y otra docente

utilizó la misma idea de “fluidez” para describir cómo el círculo habilitó la escucha y se cultivó una mutualidad desde donde el respeto se otorga y no se impone:

*Pregunta:* ¿ Como aportó el círculo restaurativo a su quehacer pedagógico?

*Respuesta:* La verdad he aumentado mi capacidad de escuchar y entender más al ser humano que al alumno, también a darle más sentido a una comunicación de confianza más fluida dentro del respeto, la armonía y la sana convivencia. Veo más vínculo afectivo, educando y entendiendo a mis estudiantes desde el amor.

La descripción de un ambiente donde la comunicación fluye, por oposición a un ambiente lleno de obstáculos e impedimentos, resuena en la descripción que hacen Glynn et. al (2011) de la cualidad del respeto en un ambiente escolar basado en el cuidado y las relaciones. Para estos autores, que escriben inspirados en valores ancestrales, “el respeto puede ser entendido como una respuesta a la dignidad de otra persona” (p. 56). El estudiante respeta y reconoce al docente que, a su vez, se ocupa integralmente de su bienestar y que valora los conocimientos que el estudiante trae al aula. Sin embargo, vivir el respeto mutuo requiere, como dice la docente en su texto, cultivar en ella misma la “capacidad de escuchar”, lo que implica romper con la construcción que ella ha hecho de sí misma como “emisora de comunicados” y comenzar a verse, en cambio, como participante en una “comunicación” (Freire, 1996, p. 60) que se nutre desde “el amor” y, como tal, dispone una “pedagogía crítica enraizada en el amor radical” (Bello, 2022).

#### **4.4. Rutinas**

En los salones de clase donde prevalece una cultura de cuidado, las rutinas proveen estructuras seguras y familiares que permiten enfocar el comportamiento de los estudiantes, aclarar expectativas, y apoyar la implementación de los procesos pedagógicos (Glynn et al., 2011). Según Glynn et al. (2011) establecer y mantener rutinas debe ser el resultado de una colaboración que incluya los aportes de los estudiantes y los docentes, en especial los aportes de estudiantes marginalizados o pertenecientes a minorías culturales. Es decir, de estudiantes que asumen el rol de *iniciar* conversaciones que lleven a generar acuerdos para el aula o a cambiarlos cuando resultan obsoletos manifestaría no solamente un ambiente de cuidado y restaurativo, sino una educación emancipadora donde se transforma el rol del docente que prescribe las normas

por el de un docente que las co-construye con sus estudiantes. Sin embargo, este proceso de transformación y concientización es tan poco frecuente en la educación actual, que al proponer el ejercicio de co- construcción de acuerdos para el aula, varios docentes en el programa reportaron actitudes que interpretaron como timidez, pero que desde una perspectiva crítica se pueden interpretar como provocadas por la “domesticación”. Una docente describe la situación de la siguiente manera:

Para los estudiantes es complicado asumir su rol en el aula de clase, están acostumbrados a asumir lo que se acuerda previamente y no tienen claro qué necesitan para el desarrollo de la clase, ni cómo se sentirían más cómodos. En adición, se percibe que no hay desarrollado un sentido de autonomía y esperan que se les indique cómo se deben comportar aunque no lo asumen.

Su descripción ilustra el alcance de una educación bancaria en la cual los estudiantes aceptan pasivamente lo que el docente “deposite” en ellos ya sea contenido académico o regulaciones para mantener el orden y la disciplina. Cuando ella plantea que los estudiantes no tienen claro qué necesitan para que el ambiente de clase facilite el aprendizaje, relata la tragedia de la educación domesticadora en su doble faz: domesticación del conocimiento y del comportamiento. Aún más, la docente no solo describe el efecto de la educación domesticadora en los estudiantes, sino que apunta una de las más evidentes contradicciones que presenta la sociedad colombiana y que se expresa en el refrán: “Se obedece pero no se cumple”. Heredado de la Colonia, este dicho se hace experiencia para los estudiantes sujetos de las prácticas de disciplina escolar punitiva que se han reproducido por generaciones. Una docente ilustra esa forma de reproducción de la siguiente manera:

... los estudiantes tienden a proponer las normas a las que ya vienen acostumbrados desde pequeños, a pesar de que se invita a hacer una reflexión en cuanto a lo que ellos quisieran vivir a diario en el aula, en lo que los hace sentir cómodos y seguros y los que conllevan a realizar una clase en donde todos puedan opinar, preguntar y participar sin ser juzgados. Pero se convierte en un diálogo, donde sus aportes van encaminados a lo que piensan que el docente quiere escuchar, ya que saben que en realidad no lo van a poner en práctica.

Al “proponer las normas a las que vienen acostumbrados” los estudiantes participan en la reproducción de una educación domesticadora en la que entregan al docente lo que creen que como “autoridad” quiere escuchar. De esa forma se consagra la ineficacia de las normas y la mutua desconfianza sobre su



valor democrático. De ahí la necesidad de que a través de la construcción conjunta de ambientes de cuidado y restaurativos, los estudiantes y los docentes se re-eduquen mutuamente, comenzando por definir de manera colaborativa las rutinas en el salón de clase que permitan un aprendizaje enriquecedor para todos.

#### 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Construir vínculos y conexiones entre las docentes y sus estudiantes marcó una diferencia en la vida profesional y personal de las participantes. Establecer estas relaciones desde la ética del cuidado es central para crear contextos más democráticos y más humanos. Sin embargo, la mayoría de las docentes participantes no tenía el conocimiento de la ética del cuidado, ni tenía experiencia en aplicar las estrategias y herramientas basadas en los principios y prácticas de la justicia restaurativa. Por lo tanto, el propósito del programa que hemos analizado no fue solamente introducir la teoría sobre el cuidado y la justicia restaurativa, sino reunir evidencia que permitiera validar la eficacia de las estrategias de formación particularmente para transformar ambientes autoritarios y punitivos en ambientes democráticos y restaurativos.

La evidencia analizada ofrece a otros educadores y decisores de política pública algunas respuestas a preguntas sustanciales que subyacen al programa de formación. La pregunta central que nos hemos planteado es: ¿Qué tipo de educación libera a las sociedades del autoritarismo y nutre la democracia? Freire (1996, 1998) propone que sea una educación crítica y emancipadora, pero este tipo de educación requiere educadores con ciertas cualidades (Freire, 2019a). Entonces, una pregunta complementaria es: ¿Cómo cultivar las cualidades de un educador democrático en medio de contextos que son autoritarios?

Los hallazgos indican que docentes que han construido su identidad personal y profesional dentro de las ideas de orden, obediencia y justicia como castigo, al exponerse a una propuesta formativa fundamentada en la ética del cuidado y las prácticas de justicia restaurativa, que problematiza esas ideas y que acompaña procesos de reflexión crítica, encuentran rutas para una “mutua humanización” (Freire, 1996, p. 56) donde la conscientización que se despierta en ellos también se va despertando en los estudiantes que asumen voz y agencia.

### **5.1. El legado de autoritarismo**

Los problemas de convivencia escolar están relacionados con formas de administración de justicia antidemocráticas (Cajiao, 1995) que ignoran la desafección del estudiantado como causa principal del conflicto escolar y, en cambio, se enfocan en resolver eventos donde niños y jóvenes, juzgados como “desadaptados”, han infringido las normas escolares. Estas formas de administración de justicia, que son prevalentes en las instituciones escolares, reproducen la exclusión y la violencia y, sin embargo, son formas autoritarias normalizadas en la sociedad colombiana como resultado de una historia nacional de despojo y abuso.

A las docentes participantes en el programa que nacieron, estudiaron y luego se formaron en las universidades para ejercer la docencia en medio de esa cultura de violencia, se les había negado, por así decirlo, la oportunidad de construir para sí mismas una subjetividad diferente, desde la cual pudiera emerger una pedagogía crítica y transformadora. Ellas se habían construido como piezas de un sistema autoritario y sentían que ese sistema funcionaba mal para ellas y para sus estudiantes, sobre quienes veían caer un doble efecto de la opresión: por un lado, la cultura de violencia y, por otro, un modelo de educación hegemónico afincado en la productividad y en los resultados, una “sociedad de la prisa” como la describió un docente participante. Sin embargo, carecían del lenguaje y de las herramientas que les permitieran transgredir el *status quo* en un contexto donde ellas también fueran sujetos de cuidado y respeto. Y es que, como parte del legado de autoritarismo, el docente quiere ver-se y sentir-se “fuerte” mientras que el cuidado y la restauración hablan de la vulnerabilidad del ser humano y su necesidad de conexión. De manera que para permitir ese “giro de pensamiento”, o ese “cambio de perspectiva”, como lo describieron algunas docentes, era fundamental proveer un contexto de formación y reflexión sobre la práctica que las participantes percibieran coherente con el discurso de cuidado.

### **5.2. Conscientización y praxis**

Al exponerse a los conceptos y los lenguajes de la ética del cuidado en el contexto escolar y al hacer ejercicios de reflexión sobre la práctica en el uso de las herramientas de la justicia restaurativa, las participantes se conscientizaron de que podían transformar esos contextos autoritarios en contextos democráticos, donde los estudiantes son reconocidos como sujetos creativos, dispuestos a asumir responsabilidad por el bienestar propio y de otros, y capaces de aportar

desde sus experiencias vitales a la construcción de los acuerdos que regulan el quehacer de la comunidad escolar. Sin embargo, la exposición al nuevo paradigma del cuidado se hizo de una manera cuidadosa que, en sí misma, fue una demostración de lo sencillo y lo profundo que puede ser el cuidado cuando se vive en los salones de clase. En otras palabras, las participantes, al mismo tiempo que experimentaban el “ser cuidadas” por un equipo profesional que escuchaba –validaba, acogía, pausaba, abrazaba con la misma determinación la risa y el llanto–, construían una confianza no arrogante, sino “humilde” (Freire, 2019, p. 76), para aventurarse al cuidado de sus estudiantes privilegiando “al ser humano sobre el alumno”.

En últimas, durante el proceso de formación asistimos a la emergencia de una subjetividad contrahegemónica que interpela a sujetos docentes contruidos para dictar distanciados del estudiante y que reclama una pedagogía crítica, emancipadora y que restaura. Tal como lo expresó una docente al describir su experiencia inédita en el salón de clases cuando sus actitudes de atención plena y escucha se encontraron con la receptividad de sus estudiantes: “hacer-sentir funciona”.

### **5.3. Justicia restaurativa escolar como pedagogía crítica**

Las estrategias de círculos de comunidad, de acuerdos y restaurativos están alineadas con una pedagogía crítica, y especialmente con la posibilidad de que tanto estudiantes como docentes se ocupen de tratar “los problemas del ser humano en su relación con el mundo” (Freire, 1996, p. 60). En esencia, estos círculos suponen que el docente esté dispuesto a ensayar una forma de trabajo con sus estudiantes que dispone a todos a un espacio de encuentro y mutuo reconocimiento, donde la dinámica ya no está mediada por la autoridad del docente, sino por el interés de conocernos y escuchar con atención para construir conexiones y vínculos.

Los temas que se abordan en los círculos surgen, como revelaron los docentes en el programa, “desde” los estudiantes, en una forma que semeja la convocatoria que hace Freire para que los educadores “verdaderamente comprometidos con la liberación” abandonen “los comunicados y encarnen la comunicación” (Freire, 1996, p. 60). La decisión y el acto mismo de abandonar la postura del que “emite” y, en cambio, acoger la postura del que “recibe” expresa entonces el acontecimiento de una subjetividad contrahegemónica que es capaz de comprender el condicionamiento creado por una sociedad que

constantemente despliega formas de opresión y de romper con ello para dar tiempo a la escucha, a la observación atenta, al dejarse conocer como humano, y permitirse conocer al otro como humano.

## 5. CONCLUSIONES

Los contextos de cuidado y restaurativos en las aulas y en el colegio son contextos democráticos. En la práctica del cuidado hay diálogo, escucha y respeto (Noddings, 2005), mientras que en la práctica de justicia restaurativa hay responsabilidad e inclusión (Margrain y Macfarlane, 2011). Estos contextos de cuidado y restaurativos pueden transformar el autoritarismo presente en los colegios, que refleja y reproduce el autoritarismo en la sociedad. El programa de formación logró conscientizar a las docentes sobre su condicionamiento, pero también sobre sus posibilidades de emancipación, y cultivó en ellas capacidades para crear ambientes de cuidado y restaurativos que desmonten gradualmente la educación bancaria. Al término del programa, las participantes estaban facilitando prácticas de construcción de vínculos y restaurativas con sus estudiantes, con colegas adultos en el colegio, con las familias de los estudiantes e, inclusive, en sus propias familias. A partir de estos hallazgos se recomienda enfocarse en construir capacidades en docentes y estudiantes para responder a los conflictos de manera que se restauren las relaciones y el tejido social. Para ello, una vía idónea es la formación desde la praxis reflexiva sobre los conceptos y las herramientas del cuidado y la justicia restaurativa. Como resultado, se espera desterrar posturas autoritarias transformándolas en posicionamientos críticos.

La pedagogía crítica es, fundamentalmente, confrontar y transformar las dinámicas que configuran y sostienen la opresión. A través del proceso de formación analizado hasta aquí, hemos visto cómo emerge una pedagogía crítica-pedagogía del cuidado, que transforma los significados de lo que un docente *es* y *puede ser*. El proceso de conscientización y de aprender a cuidar –desde el reconocimiento de la humanidad en *el otro*– aparece como indispensable para contribuir al proceso de construir en Colombia una paz justa y duradera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayén, F. (2009). Cómo mantener la autoridad en el aula: El docente amado-temido. *Profesor Francisco*, diciembre.  
<https://www.profesorfrancisco.es/2009/12/autoridad-en-el-aula.html>
- Barreiro, J. (2019). Educación y concienciación. En P. Freire, *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Bello, A. (2022). Un legado transgresor: bell hooks y las pedagogías del amor radical. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 20(27), 131-158.  
<https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/2286/2410>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 77-101.
- Cajiao, F. (1995). *Poder y la justicia en la escuela colombiana*. Bogotá: Fundación FES.
- Cavanagh, T. (2003). Schooling for peace: Caring for our children in school. *Experiments in Education*, 31(8), 139-143.
- Cavanagh, T., Vigil, P. y Garcia, E. (2014). A story legitimating the voices of latino/hispanic students and their parents: Creating a restorative justice response to wrongdoing and conflict in schools. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 565-579. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958966>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.  
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>
- Comisión de la Verdad (s.f.). Hallazgos y recomendaciones para la no repetición. <https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones>
- Cultivar Paz (2023). Informe Final Diplomado Cultura de Cuidado y Justicia Restaurativa en Contextos Escolares.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. Londres: Penguin.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, Mariland: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2019a). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2019b). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI
- Glynn, T., Cavanagh, T., Macfarlane, A. H. y Macfarlane, S. (2011). Listening to culture. En V. Margrain y A. H. Macfarlane (Eds.), *Responsive pedagogy*,

- engaging restoratively with challenging behaviour*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Macfarlane, A. H. (2007). *Discipline, democracy and diversity: Working with students with behaviour difficulties*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Macfarlane, A. H. y Margrain, V. (2011). He tapuwae mo muri: Footsteps towards responsive engagement with challenging behaviour. En V. Margrain y A. Macfarlane (Eds.), *Responsive pedagogy: Engaging restoratively with challenging behaviour* (pp. 236-254). Wellington, New Zealand: New Zealand Council for Educational Research.
- Nieto, M. (2020). Critical pedagogy, dialogue and tolerance: A learning to disagree framework. En S. Macrine (Ed.), *Critical pedagogy in uncertain times: Hope & possibilities* (pp. 139-158). Londres: Palgrave Macmillan. <https://www.palgrave.com/gp/book/9783030398071>
- Nieto, M. (2021). ¿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*, 25, 59-79. <https://doi.org/10.25074/07195532.25.1953>
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools*. Nueva York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Berkeley, California: University of California Press.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral: Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2023a). Módulo Justicia Escolar Restaurativa (JER).
- Secretaría de Educación de Bogotá (2023b). Llega “Profes a la U” con cerca de 800 cupos en cursos, diplomados y seminarios para docentes y directivos docentes. 6 de marzo. [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/noticia/llega-profes-la-u-con-cerca-de-800-cupos-en-cursos-diplomados-y-seminarios-para-docentes-y](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/llega-profes-la-u-con-cerca-de-800-cupos-en-cursos-diplomados-y-seminarios-para-docentes-y)
- Zeher, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Wellington: Good Books