



Tejiendo Paz en la Escuela: Aprendizaje Cooperativo y Justicia Restaurativa en la Formación Inicial Docente

Hadi Santillana Romero

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, Coordinadora de la RENAFC

hadisantillana@gmail.com

Bertha María Limón Vázquez

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

limon.vazquez.bm@bine.mx

Mtro. Abner Ortiz Castro

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”

abnerwein@gmail.com

Área temática: Currículo como expresión cultural de las etapas sociales.

<https://cie.uatx.mx/congreso2025>

b) Reporte parcial de investigación con referente empírico

Resumen

¿Puede la formación docente desarmar la violencia escolar? Un proyecto en una Escuela Normal pública sistematización la experiencia de una propuesta curricular en la formación de educadores de preescolar del plan 2022 en la que se trabajaron círculos restaurativos, relatos digitales y el desarrollo de propuestas didácticas y se exploró cómo futuras educadoras reconstruyen su práctica desde la paz positiva (Galtung, 2003) y el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999). Los hallazgos dan cuenta de que: cuando la teoría se encarna en experiencias situadas —negociar normas colectivas, mediar conflictos reales— emergen habilidades concretas de comunicación no violenta y reconocimiento del otro. Pero también hay sombras: resistencias arraigadas en la cultura escolar meritocrática ("¿por qué cooperar si el sistema premia al individualista?"). La conclusión es clara: formar para la paz exige más que talleres esporádicos; demanda currículos que subvientan la lógica punitiva, transformando cada aula en un espacio de justicia restaurativa (Zehr, 2002). El desafío sigue abierto: ¿cómo escalar esta pedagogía incómoda en sistemas educativos que prefieren el control a la emancipación?

Palabras clave: Formación de docentes; Aprendizaje cooperativo; Cultura de paz; Justicia restaurativa; Convivencia escolar.



Justificación

En el contexto actual de polarización social, discursos de odio y normalización de la violencia en los espacios públicos y privados, la escuela —y particularmente la formación docente— enfrenta el desafío urgente de constituirse en un espacio de construcción activa de paz, diálogo y justicia social. En las Escuelas Normales, donde se forman las y los futuros educadores de la infancia, esta responsabilidad adquiere un carácter estratégico y ético. Sin embargo, los modelos tradicionales de formación docente han tendido a privilegiar enfoques centrados en la instrucción técnica y la gestión escolar, dejando en segundo plano el desarrollo de habilidades socioemocionales, comunicativas y ético-políticas orientadas a la convivencia pacífica y la transformación de conflictos.

Diversos estudios y políticas educativas han reconocido la necesidad de incorporar la educación para la paz como componentes esenciales en el perfil de egreso del profesorado. No obstante, su implementación ha sido fragmentaria y, en muchos casos, reducida a contenidos declarativos. En este sentido, resulta pertinente y necesario repensar las prácticas formativas desde metodologías activas y críticas, que generen experiencias significativas donde las y los estudiantes normalistas se involucren en procesos reales de reflexión, cooperación, mediación y reconstrucción del tejido social.

Este proyecto de investigación-acción, desarrollado por una tríada de docentes-investigadores en una Escuela Normal pública, se propuso como objetivo central comprender cómo las y los futuros docentes construyen saberes, actitudes y prácticas para la transformación pacífica de conflictos en contextos escolares, a partir de experiencias formativas situadas. Las preguntas que guiaron la indagación fueron: ¿Qué experiencias y disposiciones emergen en los futuros docentes cuando se enfrentan a procesos formativos basados en la justicia restaurativa y el aprendizaje cooperativo? Y ¿Cómo estas experiencias inciden en sus representaciones sobre el conflicto, la convivencia y la cultura de paz?

Desde un enfoque humanista y crítico de la educación, este estudio se inscribe en el debate contemporáneo sobre la necesidad de una formación docente integral, que trascienda lo técnico-instrumental y reconozca la dimensión ética, afectiva y relacional del quehacer educativo. En particular, busca aportar al campo de la educación para la paz en la formación inicial, articulando las dimensiones del saber, el hacer y el ser en prácticas pedagógicas restaurativas y cooperativas.

Enfoque conceptual



Este estudio se inscribe en una perspectiva crítica y humanista de la formación docente, entendida como un proceso integral que articula las dimensiones cognitiva, afectiva, ética y social del ser humano. Tal visión reconoce que la docencia no solo implica la transmisión de contenidos, sino también la configuración de sujetos comprometidos con la transformación educativa y la justicia social (Antúnez, 2015; Bolívar, 2005).

Para abordar la construcción de una cultura de paz desde el aprendizaje cooperativo en la formación inicial docente, se adopta un andamiaje teórico que articula referentes clave en educación para la paz, pedagogías críticas, teoría social y didáctica. Se asume como una premisa medular la formación docente como proyecto ético que buscó sentar las bases hacia una cultura de paz desde el aprendizaje cooperativo.

Al respecto, la formación docente no puede reducirse a un mero entrenamiento técnico-pedagógico. Constituye, ante todo, un proceso de transformación humana que articula lo cognitivo, lo afectivo y lo político. Este planteamiento sustentado por la pedagogía crítica (Antúnez, 2015; Bolívar, 2005), exige desmontar el mito de la neutralidad educativa: enseñar es siempre un acto de intervención en el mundo, una apuesta por ciertos valores y contra otros.

Paulo Freire (1970/2011) advierte que toda práctica educativa implica una opción ética y política. Para Freire, la educación auténtica es un acto de libertad, un proceso dialógico que debe liberar tanto al educador como al educando de las opresiones naturalizadas. Por ello, la formación docente no puede ser acrítica ni reproductora, sino emancipadora, centrada en el desarrollo de una conciencia crítica que permita a las y los futuros docentes leer el mundo y actuar sobre él transformadoramente.

Desde esta perspectiva, construir una formación inicial que no solo hable de paz, sino que la practique como resistencia ante las violencias estructurales de la escuela —como el autoritarismo, la desigualdad, la discriminación o la exclusión simbólica— supone diseñar experiencias pedagógicas que encarnen el diálogo, la esperanza y la acción transformadora. En palabras de Freire (1996), enseñar exige respeto a la autonomía del educando, disposición al diálogo y compromiso con la justicia. En este contexto, ¿cómo construir una formación inicial que no solo hable de paz, sino que la practique como resistencia ante las violencias estructurales de la escuela?

El segundo pilar teórico versa en la idea de la Paz positiva o la ilusión de la armonía. La distinción galtungiana entre paz negativa y positiva (2003) revela el engaño de reducir la paz a la mera ausencia de conflictos armados. Las aulas —microcosmos de la sociedad— reproducen diariamente violencias simbólicas (Bourdieu, 1991): currículos que silencian identidades,



evaluaciones que normalizan la exclusión, discursos que naturalizan la competencia. Frente a esto, la paz positiva no es un estado idílico, sino una praxis disruptiva. Implica cuestionar qué voces se escuchan en clase, qué conocimientos se validan y qué relaciones de poder se perpetúan bajo el rótulo de "normalidad escolar".

Así, el concepto de paz positiva propuesto por Johan Galtung (2003), quien distingue entre la paz negativa —definida como la ausencia de violencia directa— y la paz positiva, entendida como la presencia de condiciones estructurales, culturales y relacionales que posibilitan la justicia, la equidad y el respeto mutuo. Desde esta perspectiva, la paz no se concibe como un estado pasivo, sino como una práctica social activa que requiere ser cultivada en las relaciones cotidianas, el lenguaje y las instituciones (Galtung, 2003; Muñoz, 2020).

Este enfoque se complementa con los principios de la justicia restaurativa, particularmente en su adaptación al ámbito educativo desarrollada por Howard Zehr (2002). En esta visión, el conflicto deja de ser visto como un problema a erradicar y se asume como una oportunidad pedagógica para la reconstrucción de vínculos y el fortalecimiento de la comunidad. La metodología de círculos restaurativos promueve la escucha activa, la empatía, la responsabilidad compartida y la construcción colectiva de acuerdos, principios fundamentales para una cultura de paz (Zehr, 2002; Morrison, 2007).

De esa manera la propuesta de pensar el conflicto como pedagogía: más allá del castigo encuentra su fundamento en el modelo restaurativo (Zehr, 2002) subvierte la lógica punitiva de la escuela tradicional. En lugar de criminalizar el conflicto —inevitable en cualquier espacio humano—, lo convierte en oportunidad para deconstruir jerarquías. Los círculos de diálogo no son técnicas de "gestión conductual", sino ejercicios radicales de democracia: cuando estudiantes y docentes co-construyen normas desde la escucha mutua, están practicando ya la justicia social. Morrison (2007) lo demostró: las escuelas que adoptan este enfoque no eliminan los conflictos, pero sí destruyen la cultura del miedo que los convierte en armas de opresión.

Cooperación vs. colonialismo pedagógico, el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999) ha sido vaciado con frecuencia en su potencial revolucionario. Convertido en "trabajo en equipo" donde unos cargan con otros, repite la lógica individualista que dice combatir. Su esencia crítica, sin embargo, radica en la interdependencia positiva: nadie aprende si el otro no aprende. Esto exige desaprender el academicismo meritocrático —herencia del modelo bancario denunciado por Freire— para construir evaluaciones colectivas donde el éxito se mida por cuánto se fortalece la comunidad (Slavin, 2015).



En este entramado teórico, el aprendizaje cooperativo constituye una vía pedagógica esencial. Como plantean Johnson y Johnson (1999), esta estrategia promueve la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, las habilidades sociales y la reflexión conjunta, generando condiciones para un aprendizaje significativo y ético. Lejos de ser solo una técnica instruccional, el aprendizaje cooperativo se constituye como una praxis formativa que posibilita la construcción de comunidades democráticas, solidarias y pacíficas (Slavin, 2015; Gillies, 2016).

La didáctica en la formación de docentes no puede entenderse sin considerar los procesos de trasposición didáctica (Chevallard, 1991) entendida como el proceso mediante el cual los saberes científicos o formativos se transforman en contenidos enseñables. Esta categoría permite comprender cómo los conocimientos construidos en el espacio universitario son reinterpretados y apropiados por los futuros docentes para responder a los desafíos de su contexto sociocultural, en una lógica dialógica entre teoría y práctica (Chevallard, 1991; Tardif, 2006).

También, revela el filtro ideológico de la enseñanza: ningún conocimiento llega intacto al aula. Los futuros docentes no son técnicos que aplican teorías, sino intelectuales que reinterpretan críticamente los saberes en función de su contexto. Aquí yace la tensión clave: ¿reproducirán los manuales hegemónicos o transformarán los contenidos en herramientas de liberación? Como advierte Tardif (2006), sin esta conciencia, incluso las pedagogías más progresistas pueden convertirse en dogmas.

La propuesta también problematiza las formas de violencia simbólica presentes en el ámbito escolar, retomando el planteamiento de Pierre Bourdieu (1991). Esta forma de violencia, muchas veces invisible y naturalizada, se manifiesta en la reproducción de desigualdades a través de normas, discursos y prácticas institucionales que estigmatizan y excluyen. Su reconocimiento es clave para desarticular las lógicas que obstaculizan la convivencia y avanzar hacia una cultura de paz sostenida en la inclusión y el reconocimiento del otro (Bourdieu y Passeron, 1996; Monzó, 2019).

En suma, este enfoque conceptual permite articular teoría y praxis desde una mirada compleja y crítica, orientada a la transformación educativa a partir del fortalecimiento de la formación docente como un proyecto ético-político centrado en la construcción de culturas de paz desde la escuela.

Estrategia metodológica

La investigación adoptó la sistematización de experiencias (Jara, 2018) como eje metodológico, cualitativo, documenta y comprender el proceso formativo desarrollado. Esta estrategia permitió interpretar colectivamente las vivencias, prácticas y significados construidos en torno al aprendizaje cooperativo y la cultura de paz en la formación inicial docente desde un enfoque



crítico que trasciende la mera descripción para interrogar las prácticas pedagógicas desde su potencial transformador. Este proceso dialógico —articulado en cinco fases— permitió decodificar los saberes emergentes en la formación docente:

- Punto de partida: Mapeo de actores, contradicciones y horizontes políticos del proyecto.
- Reconstrucción colectiva: Triangulación de diarios reflexivos, registros audiovisuales y relatos de los participantes, desnaturalizando la "rutina" escolar.
- Lectura crítica: Análisis de tensiones entre teoría y praxis (¿cómo se negocia la paz en un sistema que penaliza el conflicto?).
- Conceptualización: Diálogo entre las voces de los futuros docentes y los marcos de Galtung, Zehr y Johnson.
- Proyección: Diseño de prototipos pedagógicos para escalar la experiencia.

Esta metodología no solo documentó, sino que intervino en la realidad, convirtiendo la investigación en un acto político-pedagógico. La experiencia formativa documentada en este estudio se llevó a cabo en el marco de un curso de flexibilidad curricular impartido en el quinto semestre de la licenciatura en educación preescolar. El curso fue codiseñado por los autores de esta ponencia con el propósito de promover la construcción de una cultura de paz desde el aprendizaje cooperativo, integrando metodologías participativas, críticas y centradas en la reflexión ética y pedagógica.

Desde un enfoque cualitativo y crítico-humanista, se empleó la sistematización de experiencias como metodología, siguiendo las fases propuestas por Jara (2018): punto de partida, reconstrucción del proceso, lectura crítica, conceptualización y proyección. Esta metodología permitió no solo documentar las actividades implementadas, sino comprender sus significados, tensiones y aprendizajes transformadores.

Desarrollo

Durante el desarrollo del curso, se implementaron diversas estrategias pedagógicas: círculos restaurativos, relatos digitales, diseño de cajas de herramientas pedagógicas (fichero digital) y el uso de organizadores gráficos. Estas actividades promovieron el diálogo, la construcción colectiva del conocimiento y la reflexión crítica sobre las prácticas educativas, la convivencia escolar y las formas de violencia simbólica presentes en los espacios formativos.

Los resultados, interpretados a la luz del marco teórico (Freire, 1970/2011; Johnson y Johnson, 1999; Zehr, 2002), evidenciaron un fortalecimiento del pensamiento crítico y ético del estudiantado. Se inició un proceso de deconstrucción de posturas normalizadas de violencia simbólica —como el adultocentrismo, la homogenización o la exclusión implícita— y emergieron



propuestas creativas y contextualizadas para trabajar la paz en los jardines de niños. Estas propuestas reflejaron un avance en la formación de docentes capaces de identificar, cuestionar y transformar prácticas escolares desde una mirada pedagógica sensible y comprometida.

Asimismo, la sistematización como proceso pedagógico contribuyó a consolidar tanto en los formadores de docentes como en las y los estudiantes una postura reflexiva, dialógica y propositiva, configurando un espacio formativo que integró lo cognitivo, lo afectivo y lo político. En este sentido, la experiencia se constituye en un ejemplo de cómo es posible enseñar y aprender la paz no como contenido aislado, sino como una vivencia transformadora anclada en la praxis educativa. A partir del análisis de las experiencias se identificaron 15 conceptos relevantes (ver figura1)

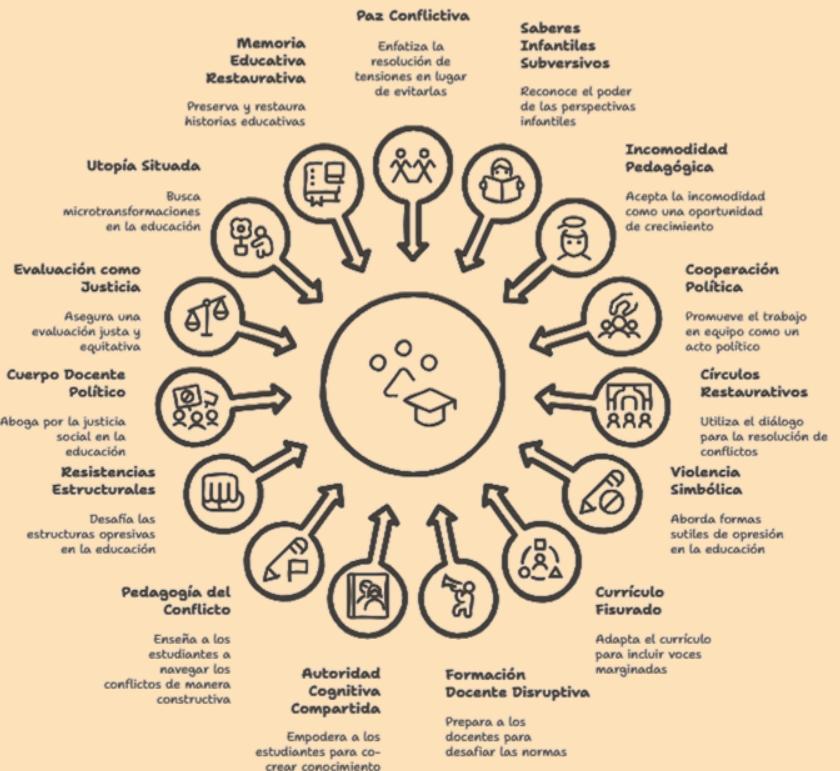
Figura 1.

Representación gráfica de los conceptos en la sistematización de la experiencia.

Elaboración propia usando Napkin.

Esta red

Componentes de la Pedagogía Transformadora



contenidos articula 15 conceptos clave surgidos de la investigación, organizados como un sistema interdependiente donde cada nodo (como paz conflictiva, saberes infantiles subversivos



o círculos restaurativos dialógicos) se relaciona con otros para explicar cómo la formación docente puede construir culturas de paz. Se identifican tensiones pedagógicas (ej.: entre violencia simbólica cotidiana y autoridad cognitiva compartida), generando herramientas concretas (rubricas, talleres) para transformar prácticas educativas desde una mirada crítica, situada y políticamente comprometida.

Resultados y Conclusiones

Una cultura de paz no se enseña con decálogos de convivencia. Se construye cuando la formación docente incomoda: cuando obliga a mirar cómo nuestras prácticas cotidianas legitiman exclusiones, cuando exige ceder poder en el aula, cuando rechaza el conformismo de "siempre se hizo así". Requiere, en definitiva, asumir que educar para la paz es educar contra el orden injusto que llamamos normalidad.

Los resultados no se limitan a "logros" sino que exponen contradicciones y rupturas. Si bien se evidenció un avance en el pensamiento crítico-ético del estudiantado —particularmente al deconstruir violencias normalizadas como el patriarcado que preservan también las mujeres, el adultocentrismo y la homogenización curricular (Bourdieu, 1991)—, el proceso reveló una tensión irresuelta: las propuestas creativas para jardines de niños chocan con estructuras escolares rígidas. Los diseños pedagógicos emergentes (ej. asambleas infantiles con enfoque restaurativo) demostraron que es posible nombrar las violencias, pero también expusieron la brecha entre la utopía formativa y las lógicas institucionales que medicalizan el conflicto (Morrison, 2007).

La sistematización, como praxis freireana (1970/2011), logró algo radical: convertir la investigación en un acto pedagógico. Las estudiantes no solo "aprendieron sobre" justicia restaurativa (Zehr, 2002), sino que experimentaron su potencia al mediar conflictos reales en sus prácticas. Esto cristalizó en dos transformaciones:

De la teoría al cuerpo: El aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999) dejó de ser un método para volverse disposición ética y una postura filosófica. Ejemplo de ello, es la redistribuir el poder al validar saberes infantiles marginados. El proyecto reveló que la verdadera transformación pacificadora comienza cuando el aula deja de ser un espacio de transmisión vertical para convertirse en un campo de batalla epistémico donde los saberes infantiles marginados —aquellos surgidos de las experiencias migrantes, las lenguas originarias, las identidades no normativas o las formas lúdicas de habitar el mundo— son reconocidos como fuentes legítimas de conocimiento.

Este acto aparentemente pedagógico es, en esencia, un golpe al régimen adultocéntrico que históricamente ha definido qué cuenta como "válido" en la escuela. Las estudiantes-docentes



descubrieron, a veces con incomodidad, que diseñar proyectos a partir de las narrativas de los niños (sus metáforas, sus preguntas incómodas, sus formas no verbales de expresión) no solo enriquece el aprendizaje, sino que reconfigura las relaciones de poder: el aula ya no gira en torno al currículo impuesto, sino alrededor de las cosmovisiones que emergen desde los márgenes. Como registraron los diarios de campo, cuando una niña explicó un concepto matemático mediante una analogía con el tejido tradicional, o cuando un niño con posible espectroautista reorganizó el espacio lectoescritor desde su percepción sensorial, se quebró el mito de la homogeneización educativa. Aquí reside el núcleo de una pedagogía restaurativa: no se trata simplemente de "incluir" voces diversas, sino de ceder autoridad cognitiva y permitir que esas voces reestructuren lo que entendemos por educación válida.

La construcción de una cultura de paz en la escuela no es –ni puede ser– un proceso armónico o consensuado. Por el contrario, se trata de un acto pedagógico radicalmente conflictivo que exige confrontar las estructuras violentas enquistadas en el día a día escolar: desde el autoritarismo disfrazado de disciplina hasta el epistemicidio que silencia los saberes de las infancias marginadas.

Esta paradoja –formar para la paz mediante el conflicto– revela que la verdadera educación pacificadora no busca la ausencia de tensiones, sino su politización consciente. Como demostró este estudio, cuando las futuras docentes aprenden a identificar la violencia simbólica en sus propias prácticas (ese "eso siempre se ha hecho así" que esconde jerarquías incuestionadas), no están adquiriendo una competencia técnica: están ejerciendo una insubordinación pedagógica. La paz, en última instancia, no se construye desde el consenso impostado, sino desde la capacidad de nombrar las injusticias –propias y ajenas– y organizar colectivamente su transformación.

Otra gran reflexión descansa sobre la afirmación cómo crear estrategias que permitan transitar de la individualidad a la colectividad: Los círculos restaurativos fracturaron el mito del "docente heroico", reemplazándolo por una identidad docente en red.

De lo anterior se concluye que la paz no se enseña con manuales; se construye en la fisura entre lo instituido y lo posible. Este proyecto demostró que la formación docente crítica debe operar como sabotaje creativo: subvirtiendo el currículum oculto que naturaliza la exclusión y politizando lo cotidiano (desde el tono de voz hasta los criterios de evaluación).

Asumiendo que toda pedagogía es, inevitablemente, un acto de conflicto contra el orden injusto.



La gran lección: formar para la paz exige abandonar la comodidad de las "buenas prácticas" y sumergirse en el barro de las contradicciones escolares. Solo allí —en ese territorio incómodo— puede nacer una pedagogía verdaderamente restaurativa.

Referencias

- Antúnez, S. (2015). Formación docente y justicia social: una mirada crítica desde la pedagogía. Ediciones Octaedro.
- Bolívar, A. (2005). La educación como práctica social: Entre la teoría crítica y la transformación pedagógica. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ediciones Laia.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Aique.
- Freire, P. (1996). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). Pedagogía del oprimido (30.^a ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)
- Galtung, J. (2003). Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization. SAGE.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Jara, O. (2018). Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórico-metodológica. ALFORJA.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning (5th ed.). Allyn y Bacon.
- Monzó, L. D. (2019). A Critical Pedagogy of Embodied Education: Learning to Become a Bodily Subject. Routledge.
- Morrison, B. (2007). Restoring Safe School Communities: A Whole School Response to Bullying, Violence and Alienation. Federation Press.
- Muñoz, F. (2020). Educación para la paz y cultura de paz: fundamentos y perspectivas actuales. *Revista Convergencia*, 27(87), 33–52.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3–13*, 43(1), 5–14.
- Tardif, M. (2006). Saberes docentes y formación profesional. Narcea.
- Zehr, H. (2002). El pequeño libro de la justicia restaurativa. Editorial Sal Terrae.