

# Estrategias y recursos educativos para la enseñanza del conflicto desde la construcción de una cultura de paz. Una revisión sistemática

Strategies and educational resources for teaching conflict from the construction of a culture of peace. A systematic review

Manuel A. Caffo-Villalobos<sup>1</sup>

## Revista Educación y Sociedad

Citar como: Caffo, M. (2023). Estrategias y recursos educativos para la enseñanza del conflicto desde la construcción de una cultura de paz. Una revisión sistemática *Revista Educación y Sociedad*, 4(8), 1-14. <https://doi.org/10.53940/reys.v4i8.158>

Artículo recibido: 30-10-2023  
Artículo aprobado: 02-12-2023  
Arbitrado por pares



I ACEES

### Resumen

la revisión sistemática fue realizada en SCOPUS. Para el proceso de cribado se utilizaron cuatro criterios de inclusión (CI) y cuatro criterios de exclusión (CE). Se obtuvieron 19 estudios (muestra final) que fueron analizados en Parsifal. Del análisis realizado se reportó que el aprendizaje vivencial y la pedagogía dialógica son las estrategias con mayor frecuencia de mención; mientras que, la bibliografía especializada y los temas controvertidos son los recursos más mencionados. Se concluye que, es necesario que las estrategias y recursos educativos a futuro procuren trabajar en la promoción de paz y no constituirse únicamente como transmisores de contenidos.

**Palabras clave:** estrategias educativas, recursos educativos, cultura de paz, conflicto

### Abstract

the systematic review was performed in SCOPUS. Four inclusion criteria (IC) and four exclusion criteria (EC) were used for the screening process. Nineteen studies (final sample) were obtained and analyzed in Parsifal. From the analysis it was reported that experiential learning and dialogic pedagogy are the most frequently mentioned strategies, while specialized bibliography and controversial topics are the most mentioned resources. It is concluded that it is necessary that future educational strategies and resources should seek to work on the promotion of peace and not only be used as transmitters of content

**Key words:** educational strategies, educational resources, culture of peace, conflict

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid. [cavima9920@gmail.com](mailto:cavima9920@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0003-0015-6825>

**Nota:** Este artículo es producto del Trabajo de Fin de Máster para optar por el grado de Máster en Investigación en Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

## Introducción

Hablar de paz es hablar de guerra, de violencia y de conflictos, la historia de la humanidad ha ido avanzando en medio de estos sucesos, por lo que podrían considerarse inherentes a la naturaleza humana. Ahora bien, cada época histórica ha tenido sus particularidades, que de una u otra forma influye directamente en la evolución conceptual de la paz, y con ello han ido surgiendo nuevos enfoques para su análisis (Chaparro, 2018). En los últimos años, el “enfoque centrado en la violencia” ha sido el más trabajado en la gran mayoría de los estudios realizados en torno a la paz (Fernández y López, 2014; Hernández et al., 2017). El enfoque centrado en la violencia analiza los conflictos únicamente desde los hechos violentos; es decir, en un salón de clases cuando se habla acerca de un tema relacionado con algún conflicto reciente, se privilegia hablar sobre las causas de este conflicto, los hechos que fueron desarrollándose secuencial y cronológicamente, y las consecuencias que trajo; claramente este enfoque se limita a una superficial narración historiográfica de los conflictos. El enfoque centrado en la violencia, define a la paz como una creación del hombre, que sirve como parámetro para identificar la violencia en la sociedad (Hernández et al., 2017); es decir, si hay mayor nivel de paz esto implicaría menos violencia.

Desde el ámbito educativo, la idea de educar para una cultura de paz, es una propuesta que emerge en contraposición del enfoque centrado en la violencia y que nace como consecuencia de la experiencia europea respecto a la Primera Guerra Mundial. Con el objetivo de no repetir este conflicto internacional, nace la llamada “Escuela Nueva” que hace énfasis en superar las tensiones que dejó la guerra. Posteriormente con la Segunda Guerra Mundial, la cooperación internacional tuvo relevancia para mejorar las relaciones entre las naciones y para ello se creó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (Chaparro, 2018). La cultura de paz no niega la existencia de los conflictos, por el contrario, busca analizar y tomar aspectos positivos de los que se pueda aprender para no perpetuar la violencia sino mejorar la calidad de vida de los afectados, ya sea a nivel personal o en comunidad. Intenta analizar la problemática que causa el conflicto y pretende proponer soluciones de cambio; en otras palabras, la cultura de paz busca gestionar la conflictividad para evitar la violencia (Hernández et al., 2017). Permite que los conflictos sean atendidos y la sociedad se haga cargo de los mismos. Ayuda a identificar aquellos comportamientos y conductas que puedan conllevar a la violencia, permitiendo que sean intervenidas a tiempo (Ventura y Torres, 2018). Sin embargo, la sociedad persiste en rechazar y condenar los conflictos ya que no conciben la idea de poder rescatar nada positivo de ellos.

La paz y la educación se complementan (Mesa, 2022). La promoción de una cultura de paz necesita de la educación como canal principal para su construcción. La escuela es entonces el lugar idóneo para este fin, para transmitir los valores y conceptos asociados a la cultura de paz (Boqué et al., 2014; Lira et al., 2014; Ventura y Torres, 2018; Barrios et al., 2020). Los docentes tendrían el rol de fungir no solo de transmisores de estos valores y conceptos, sino de ser edificadores de la cultura de paz en clase, con proyección a trascender fuera de las paredes del espacio educativo. Es necesario que el docente se apropie de estrategias que dinamicen su labor y que transforme su relación no solo con la escuela sino con su vida misma. En otras palabras, el docente debe predicar con el ejemplo; cabría esperar que el docente sea una persona en clase y lo mismo fuera de la escuela. La construcción de una cultura de paz debe ser parte de su cotidianidad (Ventura y Torres, 2018). Educar para paz implica establecer coherencia entre el cómo (estrategias) y el qué (contenidos) se enseña; es decir, si se pretende educar para la paz, lo correcto sería utilizar estrategias “pacifistas” en detrimento de las estrategias que eran fieles al lema que rezaba “la letra entra con sangre” (Fernández y López, 2014), y convertirse en un defensor de los derechos humanos, valores, principios (Lira et al., 2014; Cuervo, 2017), y elementos fundamentales para la formación ciudadana como la participación cívica, democracia, memoria histórica, entre otros (Barrios et al., 2020). El desarrollo de competencias es primordial, se esperaría que el “saber hacer” sea un fiel reflejo del “saber”, y complementarse. La asignatura más próxima a la formación de estas competencias ciudadanas, evidentemente es la Educación Ciudadana que se imparte en el nivel de secundaria o

enseñanza media (Sánchez y Vargas, 2016), sin embargo, es un proceso que debe extenderse de manera transversal en todos los niveles, modalidades y asignaturas (Hernández et al., 2017; Barrios et al., 2020).

Suele ser complejo abordar contenidos relacionados a los conflictos, sobre todo cuando el contexto donde se pretende trabajar tuvo que pasar por un proceso conflictivo en el pasado y que aún tiene implicancias en el presente. En el espacio latinoamericano, existe gran cantidad de estudios que analizan los conflictos acaecidos durante las décadas de 1970 a 1990 principalmente. Entre los casos más estudiados de la historia reciente, son los siguientes: Colombia, el gran referente de la región respecto a la producción científica respecto al conflicto armado con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC); Perú y su lucha de veinte años contra el terrorismo perpetuado por los grupos subversivos “Sendero Luminoso” y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru “MRTA”; y por último, los casos de Chile y Argentina, y la violencia perpetuada por sus gobiernos militares dictatoriales que desembocaron en terrorismo de Estado. En el ámbito africano, tenemos diversos ejemplos de conflictos sobre todo por guerras civiles como el caso de Sudán del Sur, Burundi, Ruanda, Sierra Leona, entre otras. Europa tampoco es la excepción, durante los últimos diez años se ha concentrado en prevenir y erradicar actos terroristas de grupos extremistas en países como Irlanda, Inglaterra, Francia y España.

El análisis de los conflictos históricos como fenómeno social es muy común entre las investigaciones realizadas a la fecha, mientras que abordarlos desde una mirada pedagógica o didáctica parece estar descuidado. Sin embargo, este campo investigativo cuenta con gran potencial ya que recién en el año 2017 ha comenzado a mostrar un crecimiento positivo, por lo cual no se descarta que con el pasar del tiempo se pueda diversificar la producción (Vicent et al., 2020; Montanares et al., 2022). Por otro lado, es importante desligarse del abordaje únicamente historiográfico en aula; por el contrario, sería necesario trabajar estas temáticas orientando su tratamiento con el objetivo de promover una cultura de paz. Por lo que se este estudio trata de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿qué estrategias y recursos educativos para la enseñanza del conflicto podrían usarse para la promoción de una cultura de paz?

## Metodología

### Bases de datos

Se realizó una revisión sistemática de la literatura, usando como guía el listado de criterios a tener en cuenta que dicta el protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Se consultó la base de datos SCOPUS para la búsqueda únicamente de artículos científicos y otras revisiones sistemáticas que estén alineadas al objetivo general de este estudio. Ser una base de datos reconocida, con calidad académica, y contar con herramientas propias para un mejor filtrado de información como la búsqueda avanzada, fueron razones que justificaron su elección.

### Palabras clave y ecuación de búsqueda

Para determinar palabras clave para la búsqueda, se consultaron dos tesauros (UNESCO y ERIC) permitiendo establecer una primera lista de términos con los que se pudo diseñar dos ecuaciones de búsqueda para iniciar la primera fase de cribado. Posteriormente, cuando ya se tenía la muestra final de la primera fase de cribado, se procedió a incluir palabras clave de estos artículos seleccionados, generándose nuevas ecuaciones de búsqueda.

Para la primera fase de cribado, se hicieron dos búsquedas. Se consideró los filtros de año, tipo de fuente e idioma que ofrece SCOPUS. De la primera búsqueda se obtuvieron 771 resultados de los cuales solo 769 fueron importados a Parsifal. Los tres estudios restantes no fueron importados por problemas de incompatibilidad de formato. Para la segunda ecuación de búsqueda, se omitieron algunos términos por ser sinónimos o estar incluidos en otros. De esta búsqueda se obtuvieron 44 resultados de los cuales

solo 42 fueron importados a Parsifal, los otros dos documentos restantes tampoco fueron compatibles con la herramienta de análisis usada.

La segunda fase de cribado contó con cuatro búsquedas, usándose una ecuación diferente para cada una. Se usaron únicamente los términos: “history education”, “armed conflict”, “pos-conflict”, “peace” y “culture of peace”. Además de seguir incluyendo el filtro de solo recuperar aquellos estudios que sean artículos científicos y revisiones. En la primera búsqueda se identificaron 76 estudios (todos importados a Parsifal), en la segunda búsqueda se identificó 26 estudios (todos importados a Parsifal), en la tercera búsqueda fueron 8 estudios (todos importados a Parsifal), en la cuarta búsqueda fueron 26 estudios de los cuales solo 25 pudieron importarse a Parsifal. Todas las ecuaciones usadas son presentadas en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Ecuaciones usadas para las búsquedas*

| Búsqueda                | Ecuación   |
|-------------------------|--|
| <b>Primera búsqueda</b> | TITLE-ABS-KEY (("armed conflict" OR "terrorism" OR "recent history" OR "pos-conflict" OR "controversial issue" OR "collective memory") AND ("culture of peace" OR "peace education" OR "citizenship education" OR "history education")) AND ("student" OR "basic education" OR "classroom")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "re")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish")) |
| <b>Segunda búsqueda</b> | TITLE-ABS-KEY (("armed conflict" OR "pos-conflict" OR "controversial issue") AND ("peace education" OR "citizenship education" OR "history education") AND ("student" OR "basic education" OR "classroom")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "re")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish"))  |
| <b>Tercera búsqueda</b> | TITLE-ABS-KEY ("history education" AND "conflict" OR "peace") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "re"))   |
| <b>Cuarta búsqueda</b>  | TITLE-ABS-KEY ("history education" AND "armed conflict" OR "peace") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE, "re"))   |
| <b>Quinta búsqueda</b>  | TITLE-ABS-KEY ("post-conflict" AND "History Education") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "ar"))   |
| <b>Sexta búsqueda</b>   | TITLE-ABS-KEY ("post-conflict" AND "History Education" OR "culture of peace") AND (LIMIT-TO (DOCTYPE, "a"))  |

## Muestra

Para obtener la muestra se ha seguido un proceso iterativo de filtrado de artículos con el fin de inventariar tan solo aquellos estudios que cumplan con los requisitos necesarios para su análisis (Tabla 2). Este proceso contó con dos fases de cribado en SCOPUS, en la primera fase se usaron dos ecuaciones de búsqueda y en la segunda fase se usaron cuatro ecuaciones. Se intentó combinar las palabras clave consultadas en los tesauros de UNESCO y ERIC, con las palabras clave identificadas en otros artículos de

interés encontrados en la primera fase de cribado. A su vez, estas dos fases se encuentran dentro de tres etapas: identificación, selección e inclusión.

**Tabla 2**

*Criterios para la selección de artículos de SCOPUS*

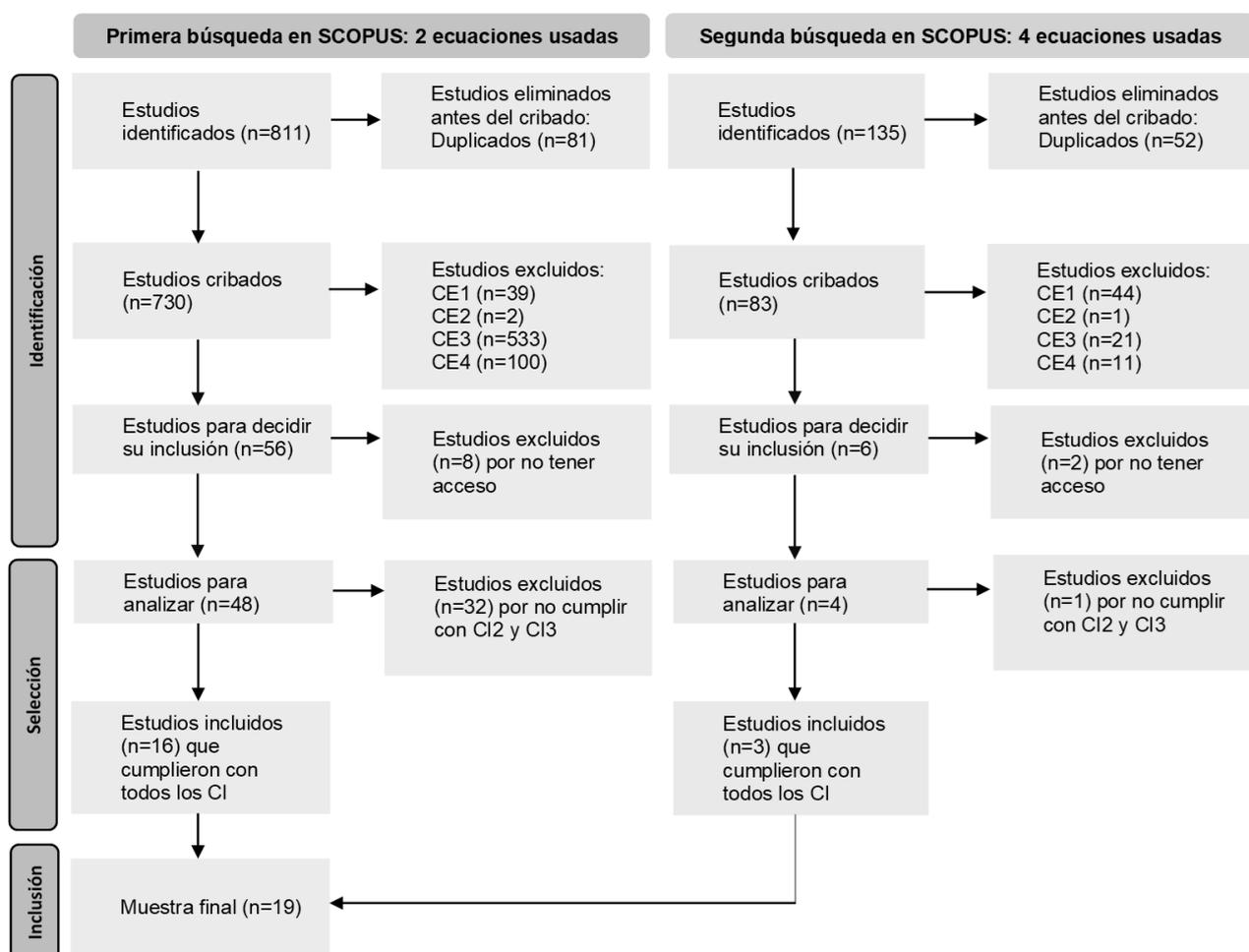
| <b>Criterios</b>  | <b>Definición o especificación del criterio</b>  |
|---|--|
| <b>Criterios de inclusión (CI)</b>                                      |  |
| <b>CI1: Relación con la enseñanza en historia o educación ciudadana</b> | Los estudios seleccionados deben ser experiencias educativas desarrolladas en las asignaturas de historia o de educación ciudadana.  |
| <b>CI2: Mención explícita de una estrategia o recurso</b>               | Los estudios seleccionados deben mencionar explícitamente el uso de alguna estrategia o recurso educativo en aula.   |
| <b>CI3: Descripción del uso de la estrategia o recurso</b>              | Los estudios seleccionados deben contener información descriptiva de la estrategia o del recurso educativo del que se menciona.  |
| <b>CI4: Estudio desarrollado en el ámbito educativo</b>                 | No importa el nivel educativo donde se desarrolló la investigación. Los estudios seleccionados pueden ser experiencias educativas que van desde la educación infantil hasta la educación superior.   |
| <b>Criterios de exclusión (CE)</b>                                      |  |
| <b>CE1: Año</b>   | Los estudios seleccionados deben estar publicados entre los años 2018 a 2023.  |
| <b>CE2: Idioma</b>  | Los estudios seleccionados deben estar publicados en español o inglés únicamente.  |
| <b>CE3: Título</b>  | El título de los estudios seleccionados debe contener por lo menos dos palabras clave o de interés para el estudio.  |
| <b>CE4: Resumen</b>   | El resumen de los estudios seleccionados debe dar información clara y precisa sobre el objetivo, el método, los principales resultados y las conclusiones a las que se llegó. Todo esto debe tener concordancia con el objetivo de este estudio. |
| <b>Ofrecidos por SCOPUS</b>   |  |
| <b>Tipo de documento</b>  | Solo han sido considerados artículos originales y revisiones sistemáticas. Se ha excluido cualquier otro tipo de documento.  |

En la etapa de identificación, de la primera fase de cribado, se obtuvieron 811 estudios de los cuales 81 fueron excluidos por ser duplicados, unos 39 estudios fueron excluidos por no tener fecha de publicación entre 2018-2023 (CE1), unos 2 estudios excluidos por no estar redactados en inglés o español

(CE2), 533 estudios excluidos por no tener dos o más palabras clave de interés en el título (CE3), y finalmente 100 estudios también fueron excluidos por no contar un resumen claro que ayude a identificar el objetivo de estudio (relacionado a la temática que se está considerando en esta investigación), el método, los principales resultados y las conclusiones (CE4). De esta fase se obtuvieron 56 artículos de los cuales 8 tuvieron que ser excluidos ya que no se disponía del texto completo por pertenecer a revistas de acceso por pago.

Para la etapa de selección, quedaron 48 artículos de los cuales 32 fueron excluidos dado que no presentaban la mención explícita de alguna estrategias o recurso educativo (CI2), ni mucho menos describían el uso de los mismos (CI3); quedando finalmente 16 estudios. Para la segunda fase de cribado se siguió el mismo procedimiento quedando 3 estudios. En la etapa de inclusión, la suma de los estudios que quedaron en ambas fases de cribado (n=19) constituye la muestra final de la revisión. Este procedimiento descrito se representa en la figura 1.

**Figura 1**  
Diagrama de flujo



## Herramientas de gestión de datos

La herramienta en línea “Parsifal” fue de gran ayuda, ya que permitió automatizar en gran medida el trabajo y poder gestionar la cantidad de información que se debía analizar. Es una herramienta especializada para realizar revisiones sistemáticas en diversos contextos. Un gran aporte es la división del trabajo en tres etapas: *planning*, *conducting and reporting*. La primera etapa ayuda a establecer los

objetivos, las preguntas de investigación, las palabras clave, los criterios de selección de los artículos, las ecuaciones de búsqueda, y pasos para verificar la calidad de cada estudio identificado. La segunda etapa permite importar documentos en formato bibtex desde la(s) base(s) de datos considerada(s) para la investigación, y una vez importados, Parsifal ofrece formas de encontrar documentos duplicados y seleccionar fuentes para su rechazo o aceptación en base a los criterios que se han considerado en la primera etapa. Por último, la tercera etapa permite exportar los resultados obtenidos en las etapas anteriores en un reporte en formato de Microsoft Word.

### Análisis de gestión de datos

Se utilizó el análisis documental y el análisis estadístico descriptivo. La combinación de estos dos análisis permitió definir un perfil de cada estudio y presentar sus principales características como las revistas donde se publicaron, el año de publicación, los conflictos que abordan, las estrategias o recursos a los que se hace mención y/o descripción, etc. de manera que puedan facilitar el trabajo de búsqueda de información para futuras investigaciones.

## Resultados

En cuanto al idioma, claramente hay preponderancia de la literatura en inglés (n=17) por encima de los artículos en español (n=2). La mayor cantidad de artículos en inglés guarda mucha relación con la revista en donde fue publicado el estudio (tabla 3), donde la gran mayoría de revistas se encuentran en el ámbito anglófono (n=14).

**Tabla 3**

*Revistas en donde fueron publicados los artículos de la muestra*

| Revista  | País           | N |
|--|----------------|---|
| Revista Internacional de Educación para la Justicia Social | España         | 2 |
| Comparative Education                                      | Reino Unido    | 1 |
| Dialogic Pedagogy: An International Online Journal         | Estados Unidos | 1 |
| Education Sciences   | Suiza          | 1 |
| Journal for Deradicalization                               | Alemania       | 1 |
| Journal of Higher Education Theory and Practice            | Estados Unidos | 1 |
| Journal of Museum Education                                | Reino Unido    | 1 |
| Journal of Peace Education                                 | Reino Unido    | 1 |
| Journal of Prevention & Intervention in the Community      | Estados Unidos | 1 |
| Learning, Culture and Social Interaction                   | Holanda        | 1 |
| Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación | Colombia       | 1 |
| Oxford Review of Education                                 | Reino Unido    | 1 |
| Political Geography  | Reino Unido    | 1 |
| PS: Political Science & Politics                           | Reino Unido    | 1 |
| Revista Complutense de Educación                           | España         | 1 |
| Revista Española de Educación Comparada                    | España         | 1 |
| Scandinavian Journal of Educational Research               | Reino Unido    | 1 |
| Social Identities  | Reino Unido    | 1 |

Por otro lado, es común relacionar la enseñanza de los conflictos con la educación media o educación secundaria, dado que las asignaturas que se relacionan a estos temas son Historia y Formación Ciudadana, mismas que solo se trabajan en este nivel educativo, al menos es así en muchos países. Esta suposición es confirmada por los artículos de la muestra, dado que 11 artículos hacen mención explícita de la

educación secundaria, superando por mucho a la educación superior (n=5). La educación infantil y la educación primaria no aparecen mencionadas en ninguno de los estudios consultados (n=0).

Respecto a los conflictos o contenidos seleccionados por los docentes (tabla 4), hay gran variedad entre los que resalta por mucho el conflicto armado de las FARC en Colombia (n=4) seguido de cuatro estudios que no detallan algún conflicto en específico. No es una sorpresa que este conflicto sea mencionado más veces en los artículos, ya que se sabe que es un tema ampliamente trabajado en diversas investigaciones, no necesariamente por investigadores colombianos incluso.

**Tabla 4**

*Frecuencia de mención del conflicto o contenido temático a desarrollar*

| <b>Conflicto o contenido temático</b>         | <b>N</b> |
|---|----------|
| No detalla                                    | 4        |
| Conflicto armado de las FARC                  | 4        |
| Conflicto armado interno / terrorismo en Perú | 1        |
| Conflicto palestino-israelí                   | 1        |
| Dictadura en Uruguay (1973-1984)              | 1        |
| Extremismo violento / Terrorismo en Kenia     | 1        |
| Guerra civil en Sudán del Sur                 | 1        |
| Guerra civil española                         | 1        |
| Guerra civil estadounidense                   | 1        |
| Guerra de las Malvinas                        | 1        |
| Extremismo religioso                          | 1        |
| Moralidad y derechos humanos                  | 1        |
| Caso "Altalena"                               | 1        |

Otro aspecto interesante es visualizar los países mencionados en los artículos, que evidentemente guardan relación en la selección de conflictos a abordar. Por ejemplo, hay cuatro estudios que mencionan o han sido elaborados en el contexto colombiano y justamente esos cuatro estudios abordan el tema de las FARC. Hay dos estudios de Israel y abordan el caso "Altalena" y el conflicto palestino-israelí. Otro ejemplo es el único estudio de Perú y aborda el tema del terrorismo vivido durante la época del terror perpetuado por Sendero Luminoso y el Movimiento Revolucionario Túpac Amaru. Y así se puede seguir relacionando el contexto trabajado en el artículo y la selección del conflicto.

Respecto a las estrategias que se mencionan y/o describen en los artículos, hay una distribución muy pareja de las menciones; sin embargo, hay dos estrategias que se menciona mucho: el aprendizaje experiencial, vivencial o participativo (n=5) y la pedagogía dialógica (n=5). En cuanto a los recursos educativos que han sido más mencionados y descritos en los artículos seleccionados, destaca el uso de bibliografía especializada (n=6) en el contenido que se desarrolla en clase, y esta puede variar entre libros de texto de la asignatura, lecturas simples, etc. También se destaca el uso de temas controvertidos o controversiales (n=5), el visionado de documentales (n=4) y contar con testimonios de los protagonistas de los conflictos (n=3). Para mayor detalle se presenta la tabla 5.

Tabla 5

Frecuencia de estrategias y recursos educativos mencionados y/o descritos en la muestra

| <b>Estrategia educativa</b>          | <b>N</b> |
|--------------------------------------|----------|
| Aprendizaje experiencial o vivencial | 5        |
| Pedagogía dialógica                  | 5        |
| Uso didáctico del cine               | 3        |
| Aprendizaje colaborativo             | 3        |
| Pedagogía de la memoria              | 2        |
| Clase magistral                      | 1        |
| <b>Recurso educativo</b>             | <b>N</b> |
| Bibliografía relacionada al tema     | 6        |
| Temas controvertidos                 | 5        |
| Documentales                         | 4        |
| Testimonios o narrativas múltiples   | 3        |
| No detalla                           | 3        |
| Fotografías                          | 2        |
| Diario de grupo                      | 1        |
| Materiales didácticos museísticos    | 1        |
| Módulo pedagógico                    | 1        |

## Discusión

### Posibilidades de aplicación del aprendizaje vivencial y la pedagogía dialógica

Respecto a las estrategias identificadas en los resultados de la revisión, dos de ellas son las que más fueron mencionadas y descritas en la muestra: aprendizaje vivencial y pedagogía dialógica. El aprendizaje vivencial tiene diferentes aplicaciones, Jaén (2022), realizó un estudio comparativo entre España y Francia con el objetivo de dar a conocer el potencial didáctico que puede tener el patrimonio inmueble histórico de cada país y lo importante que combinar la educación formal (en aula) con la educación no formal, como las visitas a museos y centros de memorias. Afirma que el aprendizaje vivencial es una buena opción para fomentar la reflexión, incentivar la curiosidad, sensibilizar y educar en valores para la paz. Beneficios que serían aprovechados con el planteamiento de actividades antes, durante y después de la visita, y complementar con alguna pequeña investigación para promover la indagación y reflexión. Este tipo de aprendizaje no solo podría usarse con los estudiantes escolares, sino también en la formación docente. Sheppard et al. (2019) describen una experiencia formativa con docentes que fueron llevados al conocido Ford's Theatre, con el objetivo de que sean capacitados para involucrar a sus estudiantes en una mejor comprensión y reflexión sobre los acontecimientos acaecidos durante la guerra civil estadounidense. De manera que capacitar a los docentes es relevante para que puedan expandir su conocimiento y desarrollar capacidades y/o habilidades para una optimización de su labor en aula.

Otra opción aplicativa de aprendizaje vivencial es a través de actividades como el conocido “juego de roles” que permite replicar en el salón una situación real conflictiva. Esta actividad invita a los estudiantes a que interpreten la realidad tal cual ellos la perciben, por lo que les ayuda a tomar conciencia de su contexto y a reflexionar sobre ello. En el estudio realizado por Acosta et al. (2021), se describieron las experiencias desarrolladas por dos colegios de secundaria en el contexto colombiano, en donde llevaron a cabo talleres aplicando el juego de roles para abordar y reflexionar aspectos principales del Acuerdo de Paz y la Cátedra de Paz. Una experiencia relacionada al juego de roles, es el teatro y el uso de representaciones teatrales que escenifiquen conflictos reales. Flensner et al. (2019) mostraron interés por estudiar cómo los conflictos actuales en el Medio Oriente, producto de la guerra civil en Siria, se

desarrollan en los salones de clase en Suecia. Para esta investigación describieron la experiencia de dos escuelas de secundaria que realizaron visitas al teatro con el objetivo de que los estudiantes puedan apreciar y reflexionar sobre las obras. La primera obra fue “The Jihadist” (El Yihadista) y la segunda obra “The Others” (Los otros), ambas obras relacionadas con el tema de la migración y el extremismo religioso. Estas dos obras sirvieron para que los estudiantes tengan la oportunidad de tener una perspectiva diferente del conflicto y generar nuevas ideas sobre las que reflexionar.

En el caso de la pedagogía dialógica, Skårås (2019) describe cómo un grupo de docentes de secundaria enseñan la historia del conflicto sudanés, y sus intentos por ser mediadores de paz en el aula; sin embargo, deja ver el gran obstáculo que tienen los docentes debido al contexto tenso y hostil pos-conflicto que se sigue viviendo en Sudán del Sur. Practicar la pedagogía dialógica es promover la construcción de paz en el aula, ayuda a procesar eventos traumáticos de pos-conflicto, fomentar una ciudadanía activa, transformar y reconstruir escenarios impactados por la violencia. Tal como lo remarca Guerra (2019), es fundamental involucrar a los estudiantes en la discusión de temas que suelen ser complicados de abordar. En su investigación realizada en el contexto colombiano pos-conflicto, sugiere que la pedagogía dialógica debería aplicarse para propiciar espacios seguros, de apertura y de discusión. Esta discusión invita a los estudiantes a poner sobre la mesa diferentes perspectivas y múltiples narrativas, todas igual de importantes y enriquecedoras para el análisis de un conflicto. En el ámbito europeo Barbeito (2019) coincide con Guerra (2019) y luego de analizar 25 experiencias escolares, concluye que, en efecto, involucrar a los estudiantes en la discusión de temas complicados los hace tomar acción y conciencia de su entorno. Además, añade que es importante procurar utilizar estrategias y recursos que apelen a las emociones, ya que a través de ellas es mucho mejor lograr impactar a los estudiantes.

Este último aspecto referido a las emociones tiene mucha relevancia, ya que depende de estas que un conflicto se exacerbe o en su defecto vaya encaminándose hacia la construcción de paz. Espinosa et al. (2021) buscó justamente tener en cuenta las emociones y/o actitudes que los estudiantes universitarios tienen respecto al informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), para lo cual diseñaron un módulo pedagógico que buscó informar a los participantes sobre este informe, para que conozcan los contenidos del mismo a través de una visión veraz, amplia y confiable de lo que pasó durante la época del terrorismo en Perú. Este módulo invitó a los participantes a reflexionar sobre la violencia vivida en el Perú, tratando de que los participantes generen empatía con las víctimas y rechazar toda actitud que roce con lo hostil. En este caso la pedagogía dialógica no involucró contacto directo entre un emisor y un receptor, sino se usó un medio que fue el módulo.

Otro caso interesante de pedagogía dialógica es el que presentan las investigadoras Ben-David y Pollack (2019), que lograron involucrar a estudiantes israelíes y palestinos en una actividad colaborativa donde se les pidió investigar sobre el conflicto palestino-israelí, haciendo uso de textos históricos que mostrasen las narrativas de ambas partes del conflicto, asegurando de esta forma la neutralidad. Seguidamente se les pidió presentar a la clase el resultado de su investigación y explicar el contenido para su posterior discusión. A pesar que los estudiantes tuvieron dificultades para presentar algo concreto y que converja las posturas de ambas partes, se logró que se legitime las voces de ambos y se obtuvieron nuevas perspectivas de un mismo evento histórico.

## Recursos complementarios: Temas controvertidos y bibliografía especializada

Respecto a los recursos educativos que más se han mencionado y descrito en la muestra de este estudio tenemos a la bibliografía especializada y los temas controvertidos, que muy por el contrario de ser recursos divergentes, guardan mucha relación, incluso ambos han sido utilizados en algunos de los estudios de la muestra. Usar bibliografía como recurso para la enseñanza del conflicto tendría que ir más allá de solo servir como lecturas con fines narrativos. Es necesario desligarse de aquel enfoque que se centra en la transmisión de contenidos sin una utilidad práctica ni conexión con el presente. Involucrar a los estudiantes en actividades donde se complemente el enfoque teórico y el enfoque práctico de la

enseñanza de la historia servirá para formar estudiantes capaces de construir su propio conocimiento a la luz de las fuentes examinadas críticamente (Johnsurd & Nygren, 2018).

Desde un enfoque práctico, Bernardoni (2021) presenta la posibilidad de que los estudiantes puedan elaborar pequeñas investigaciones sobre un tema específico tratado en clase en base a bibliografía seleccionada, lo que permitiría el desarrollo de autonomía y habilidades investigativas. Estas investigaciones no solo podrían estar apoyadas en bibliografía sino también en información de primera mano recogida mediante entrevistas con familiares, autoridades locales, u otros actores relacionados al tema con el que se trabaja; o también, a partir del correcto tratamiento de recursos audiovisuales o escritos que puedan ser facilitados por el docente.

Otros casos de actividades con bibliografía desde un enfoque práctico, son los casos mencionados anteriormente de Espinosa et al. (2021) en Perú con la elaboración de un módulo pedagógico en base al correcto estudio y comprensión del informe de la CVR, y el caso de Ben-David & Pollack (2019) en Israel usando textos históricos para abordar el conflicto palestino-israelí, son buenos ejemplos para darse cuenta que usar bibliografía especializada puede ir más allá de solo una lectura o tratamiento simplista del conflicto. Los textos tienen por tanto el potencial de aumentar la comprensión crítica de los conflictos, analizar el lenguaje usado y ampliar el vocabulario de los estudiantes respecto a los términos que se usan en los libros sobre conflictos para que verdaderamente puedan entenderlos y discutirlos en clase. Sin embargo, hay que tener cuidado en la selección de la bibliografía a utilizar, precisamente este es el caso que Breidlid (2021) expone en su análisis documental que realizó con textos escolares de Educación Religiosa Islámica en Kenia. Supuestamente esta asignatura y los libros que se usen deben fomentar la tolerancia y la cohesión social entre aquellos que si son musulmanes y aquellos que no; sin embargo, parece ser que refuerza las tensiones y alimentar actitudes y/o pensamientos extremistas de los musulmanes contra aquellos que no lo son.

En complemento a la bibliografía especializada, los temas controvertidos o controversiales también intentan servir de medio para poder abordar el conflicto sobre todo en países que han vivido o siguen viviendo los rezagos de estos acontecimientos traumáticos del pasado histórico. La literatura consultada da cuenta de los diversos conflictos que son abordados desde la discusión de temas controvertidos: las FARC en Colombia (Guerra, 2019; Romero, 2019; Acosta et al., 2021; Orjuela y Gómez, 2021), el conflicto armado interno o terrorismo en Perú (Espinosa et al., 2021), el conflicto palestino-israelí (Ben-David y Pollack, 2019), la dictadura uruguaya (1973-1984) (Bernardoni, 2021), el extremismo violento religioso en Kenia (Breidlid, 2021), guerra civil en Sudán del Sur (Skårås, 2019), guerra civil española (Jaén, 2022) y guerra civil en Estados Unidos (Sheppard et al., 2019), la guerra de las Malvinas en Argentina (Benwell, 2021), entre otros. Para abordar estos temas Cassell (2018) propone tres elementos: 1) propiciar un ambiente en donde existe armonía y una buena relación entre docente y estudiantes; 2) establecimiento de normas que guíen las discusiones que se vayan a propiciar, enfatizando en la tolerancia y respeto por las diversas opiniones de todos los participantes; y, 3) contar con la debida preparación y capacitación docente para saber mediar estas discusiones. La combinación de estos elementos, empleados correctamente aseguran un correcto desarrollo de un debate sobre cualquier tema controvertido.

### Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones se tiene que mencionar las dificultades para poder establecer una adecuada ecuación de búsqueda que logre identificar artículos de interés con una mejor precisión. Es por esto que se comparte las ecuaciones de búsqueda usadas para facilitar futuros intentos en la misma línea de investigación, ecuaciones que claramente son susceptibles de mejora. Por otro lado, a pesar de contar con cuatro criterios de exclusión, existe la posibilidad de que algunos estudios que si tengan relevancia queden fuera de la revisión. Sería muy interesante ampliar la muestra final incluyendo las referencias de los estudios que hemos considerado.

Otra limitación, derivada de la anterior, es la amplitud de áreas temáticas que también trabajan el conflicto, esto quiere decir que no solo hay investigaciones realizadas desde el ámbito educativo sino también desde otras disciplinas. Otro punto importante es el tema del acceso a las fuentes, algunos estudios que previamente pasaron el proceso de selección fueron excluidos porque tenían acceso restringido. En cualquier caso, a la luz de estas limitaciones, se pretende servir de antecedente para estudios posteriores que mejoren el procedimiento aquí descrito.

Se concluye, que a pesar de existir diversos estudios que hablen sobre el tratamiento de conflictos es necesario mayores esfuerzos por proponer estrategias y recursos educativos aplicables no solo con estudiantes de secundaria sino intentar ampliar el impacto al resto de niveles educativos. Además, es preciso recalcar que el fin último de estas propuestas no debería ser únicamente la transmisión de contenidos ni tampoco limitar su uso a las asignaturas de Historia y Formación Ciudadana, sino ampliar su uso al resto de asignaturas del currículo dependiendo del nivel educativo, para lo cual la capacitación docente es un paso clave. Otro aspecto interesante sería contemplar la posibilidad de intervenir fuera del contexto de la educación formal, a través de proyectos o programas educativos con impacto social.

## Referencias

- Acosta, C., Tabares, L., Castillo, P., López, M., Luque, L., Ortiz, A., y Vargas, N. (2021). Estrategias y Mecanismos para la Construcción de una Cultura de Paz en la Educación Secundaria en Bogotá, Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 245-258. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.015>
- Barbeito, C. (2019). Conflict Matters. Peace and Conflict Education Practices Towards SDG16. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 181-200. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.011>
- Barrios, D., García, E., Lastre, G., y Ruiz, L. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 25(11), 285-299. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4278369>
- Ben-David, Y., y Pollack, S. (2019) Collaborative, Multi-perspective Historical Writing: The Explanatory Power of a Dialogical Framework. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 7, 89-100. <https://doi.org/10.5195/dpj.2019.245>
- Benwell, M. (2021). Going back to school: Engaging veterans' memories of the Malvinas war in secondary schools in Santa Fe, Argentina. *Political Geography*, 86, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2021.102351>
- Bernardoni, C. (2021). The Recent History Teaching in the Political Function of Education: The Macro Public Policies on Memory and the Construction of Citizenship. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(12), 154-164. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i12.4708>
- Boqué, M., Pañellas, M., Alguacil, M., y García, L. (2014) La cultura de paz en la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los libros de texto de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 36(146), 80-97. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70129-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70129-1)
- Breidlid, T. (2021). Preventing violent extremism in Kenyan schools: Talking about terrorism. *Journal for Deradicalization*, 27, 71-107. <https://journals.sfu.ca/jd/index.php/jd/article/view/461>
- Cassell, M. (2018). When the World Helps Teach Your Class: Using Wikipedia to Teach Controversial Issues. *PS: Political Science & Politics*, 51(2), 427-433. <https://doi.org/10.1017/S1049096517002293>
- Cuervo, L. (2017). Formar para la participación democrática. Caminos de la educación para la paz. Reflexiones sobre la educación para la paz, condiciones legales y construcción de estrategias de formación de la participación ciudadana en la escuela. *Uni-pluriversidad*, 17(2), 39-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/334006>

- Chaparro, A. (2018). Cultura de paz desde las aulas. Un encuentro entre Potter y Freire. El caso de la Sociedad Rural Argentina. *Sociedad y Economía*, 35, 178-197. <https://doi.org/10.25100/sye.voi35.7293>
- Espinosa, A., Cueto, R., y Páez, D. (2021). Reflecting upon the years of political violence in Perú: An experimental study to promote a culture of peace in higher education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 49(4), 385-396. <https://doi.org/10.1080/10852352.2019.1664710>
- Fernández, A., y López, M. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 64, 117-142. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/989>
- Flensner, K., Larsson, G., & Säljö, R. (2019). Jihadists and Refugees at the Theatre: Global Conflicts in Classroom Practices in Sweden. *Education Sciences*, 9(2), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci9020080>
- Guerra, A. (2019). Challenges for Peacebuilding and Citizenship Learning in Colombia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 169-186. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.cpci>
- Hernández, I., Luna, J., y Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Jaén, S. (2022). Los conflictos bélicos y la formación en valores de ciudadanía democrática en las aulas. Estudio comparativo entre España y Francia. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 555-564. <https://doi.org/10.5209/rced.76305>
- Johnsurd, B., y Nygren, T. (2018). What Would Martin Luther King Jr. Say? Teaching the Historical and Practical Past to Promote Human Rights in Education. *Journal of Human Rights Practice*, 10(2), 287-306. <https://doi.org/10.1093/jhuman/huy013>
- Lira, Y., Vela, H., y Vela, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14(64), 123-144. <https://biblat.unam.mx/hevila/Innovacioneducativa/2014/vol14/no64/9.pdf>
- Mesa, E. (2022). Educación para la cultura de paz en el contexto de Los Pastos, Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.3>
- Montanares, E., González, M., Llancavil, D., y Vasquez, G. (2022). Enseñanza de la Historia, y el Conflicto. Una Revisión Teórica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 119-131. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.007>
- Orjuela M., y Gómez, N. (2021) Embodied experience of the film spectator: emotional response to the documentary *Las Mujeres de las FARC*, *Social Identities*, 27(4), 479-497. [10.1080/13504630.2021.1924661](https://doi.org/10.1080/13504630.2021.1924661)
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods & Reporting*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Romero, D. (2019). Empty schools and Silencios: pedagogical opennings for memory-making in Colombia. *Journal of Peace Education*, 16(1) 104-125. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1492373>
- Sánchez, S., y Vargas, M. (2016). La cultura de paz en educación secundaria obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 69(2), 115-130. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.49768>
- Sheppard, M., Kortecamp, K., Jencks, S., Flack, J., & Wood, A. (2019). Connecting Theory and Practice: Using Place-Based Learning in Teacher Professional Development. *Journal of Museum Education*, 44(2), 187-200. <https://doi.org/10.1080/10598650.2019.1597598>
- Skårås, M. (2019). Constructing a national narrative in civil war: history teaching and national unity in South Sudan. *Comparative Education*, 55(4), 517-535. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1634873>

- Ventura, L., y Torres, B. (2018). Hacia la construcción de una cultura de paz en las escuelas. *Interdisciplina*, 6(15), pp.157-169. <http://dx.doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2018.15.63835>
- Vicent, N., Castrillo, J., Ibañez, A., y Albas, L. (2020). Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. *Panta Rei: Revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 14(2), 55-91. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445721>