Transformación Digital y Conocimiento /julio-diciembre 2026/ Vol. 4, - No. 2
Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.338

La educación para la paz y la resolución de conflictos

Peace education and conflict resolution

RESUMEN

Este artículo analiza la relación entre educación para la paz y resolución de conflictos escolares mediante una revisión bibliográfica narrativa crítica de nueve publicaciones de 2021–2026. Las fuentes se localizaron con búsquedas académicas dirigidas y se contrastaron con registros editoriales, repositorios universitarios y documentación de UNESCO. Se distinguieron orientaciones normativas, revisiones y estudios empíricos, organizando la síntesis en convivencia, mediación, prácticas restaurativas, participación y evaluación. La literatura ofrece resultados prometedores sobre relaciones y gestión de conflictos, aunque las diferencias metodológicas y de implementación impiden atribuir eficacia general a una técnica aislada. Un ensayo escolar no encontró ventajas experimentales en percepciones del clima tras un año, aun cuando la exposición declarada a prácticas restaurativas se asoció con valoraciones favorables. Este contraste muestra la necesidad de separar asociación, causalidad y calidad de aplicación. Se propone una secuencia pedagógica que integra análisis de situaciones, escucha, construcción de alternativas y seguimiento de acuerdos, acompañada de criterios de protección y evaluación. Se concluye que educar para la paz requiere coherencia entre currículo, relaciones y organización escolar. La mediación corresponde a situaciones que permiten participación segura y voluntaria; la violencia exige protección y una respuesta institucional adecuada. La selección intencional y el acceso desigual a textos completos limitan la exhaustividad de la revisión, que no presenta una intervención propia.

PALABRAS CLAVE: educación para la paz; resolución de conflictos; convivencia escolar; mediación; prácticas restaurativas.

ABSTRACT

This article examines the relationship between peace education and school conflict resolution through a critical narrative review of nine publications from 2021 to 2026. Sources were located through targeted academic searches and checked against publisher records, university repositories, and UNESCO documentation. Normative guidance, reviews, and empirical studies were distinguished. The synthesis addressed school relationships, mediation, restorative practices, participation, and assessment. The literature reports promising findings concerning relationships and conflict management, although methodological and implementation differences prevent general claims about the effectiveness of isolated techniques. One school trial found no experimental advantage in school climate perceptions after one year, even though self-reported exposure to restorative practices was associated with favorable perceptions. This contrast highlights the need to distinguish association, causality, and implementation quality. A teaching sequence combining situation analysis, listening, alternative solutions, and agreement follow-up is proposed, together with protection and assessment criteria. Peace education requires coherence across curriculum, relationships, and school organization. Mediation is appropriate for situations allowing safe, voluntary participation; violence requires protection and an adequate institutional response. Purposive selection and uneven access to full texts limit the comprehensiveness of this review, which reports no original intervention.

KEYWORDS: peace education; conflict resolution; school relationships; mediation; restorative practices.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 04/10 /2026

Aceptación: 26 /10/2026

Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

Msc. Lapo Livizaca Thania Elizabeth
Msc. Calva Cartuche Mercy Jaqueline
Lic. Rojas Guzman Sandra Raquel
Msc. Pacheco Ordoñez Priscilla Lourdes

thania.lapo@docentes.educaacion.educ.ec
mercy.calva@educacion.gob.ec
sandrar.rojas@ministetiodeefucacion.gob.ec
priscilla.pacheco@educacion.gob.ec

Unidad Educativa Fiscomisional "Fray Carlos Uría"
Unidad Educativa Fray Carlos Uría
Unidad Educativa "Zumbi"
Unidad Educativa Vicente Rocafuerte

Zamora Chinchipe - Ecuador
Zamora Chinchipe - Ecuador
Zamora Chinchipe - Ecuador
Zamora Chinchipe- Ecuador

CITACIÓN:
Lapo, T. Calva, M. Rojas, S. & Pacheco, P. (2026). La educación para la paz y la resolución de conflictos. Revista InnovaSciT. *4 (2,). p. 1729 – 1738.*

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.338

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar reúne personas con experiencias, expectativas y necesidades diferentes. Los desacuerdos por el uso de espacios, la distribución de tareas o las decisiones de un grupo pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje cuando existen condiciones para expresarlos y abordarlos. Sin embargo, también pueden escalar hacia humillación, exclusión o daño. La educación para la paz se ocupa de las capacidades y de las condiciones institucionales que permiten transformar esas relaciones.

UNESCO (2023) vincula la educación para la paz con derechos humanos, cooperación, ciudadanía y desarrollo sostenible. Su recomendación sitúa estos propósitos en el conjunto del proceso educativo. Este marco orienta metas y responsabilidades; no representa por sí mismo una evaluación de eficacia de programas. Su relevancia consiste en ampliar la mirada desde la conducta individual hacia los entornos en los que se aprende y participa.

Arystanbek et al. (2026) examinan la educación para la paz positiva como práctica situada en currículo, pedagogía y relaciones. Su síntesis enfatiza la agencia de docentes y estudiantes y la vida cotidiana de la escuela. Desde esta perspectiva, una institución no educa para la paz únicamente cuando explica valores: también lo hace mediante sus procedimientos para escuchar, distribuir oportunidades, establecer límites y responder al daño.

El problema de investigación surge al valorar qué estrategias cuentan con respaldo y qué límites presenta ese respaldo. Un círculo de diálogo, una mediación y una actividad de cooperación tienen objetivos y condiciones diferentes. Agruparlas como si fueran una intervención uniforme dificulta identificar qué se implementó y qué cambió. Del mismo modo, menos sanciones registradas no demuestra automáticamente menos violencia o mayor seguridad percibida.

El objetivo general es analizar críticamente las relaciones entre educación para la paz y resolución de conflictos escolares en literatura de 2021–2026. Los objetivos específicos son distinguir enfoques, contrastar resultados y proponer criterios de aplicación y evaluación. La pregunta orientadora es qué condiciones permiten que las estrategias contribuyan a la convivencia y a la transformación del conflicto. La contribución consiste en una síntesis que integra evidencia, límites y decisiones pedagógicas concretas para una respuesta institucional coherente.

MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una revisión bibliográfica narrativa crítica con selección intencional de nueve publicaciones de 2021–2026. Las búsquedas se efectuaron mediante motores de búsqueda académica y consultas dirigidas a revistas, repositorios universitarios y el portal de UNESCO. Se combinaron expresiones como peace education school conflict resolution, school mediation benefits, restorative practices systematic review y educación para la paz convivencia escolar.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.338

No se ejecutó una consulta exhaustiva dentro de bases de suscripción.

Se incluyeron artículos empíricos, revisiones y una recomendación institucional por su pertinencia para la educación escolar. Se exigió autoría identificable y datos bibliográficos contrastables. Se excluyeron materiales comerciales, opiniones sin sustento y documentos centrados en contextos ajenos a la escuela. Las referencias se verificaron por título, autoría, publicación y DOI o enlace institucional. Se utilizó el año del volumen citado cuando difería de la primera publicación en línea.

La extracción consideró país o contexto, población, diseño, estrategia, resultado y limitaciones. La lectura separó el contenido normativo de los hallazgos empíricos y distinguió revisiones de estudios originales. Cuando no se obtuvo el texto completo, se usó el resumen editorial o institucional y se restringieron las afirmaciones a esa información. No se registraron cantidades globales de descartes ni se construyó un diagrama de selección porque el procedimiento no fue sistemático.

La síntesis temática organizó los resultados en fundamentos, diálogo y mediación, prácticas restaurativas, condiciones institucionales y evaluación. La valoración crítica atendió al tipo de comparación, duración, medición y proximidad al contexto escolar. No se aplicó una escala formal de riesgo de sesgo ni se calcularon efectos agregados. Las revisiones pueden compartir estudios originales, por lo que sus conclusiones no se contabilizaron como confirmaciones independientes.

Los materiales fueron publicaciones; no se recogieron datos de participantes. La selección puede omitir investigaciones pertinentes y las diferencias de población y contexto limitan la transferencia. Las propuestas se presentan sin validación propia. Esta revisión narrativa no permite afirmar exhaustividad, eficacia causal global ni representatividad del sistema educativo ecuatoriano.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Paz convivencia y transformación del conflicto

El primer resultado de la síntesis es conceptual: educar para la paz comprende tanto aprender formas de interacción como revisar condiciones que producen exclusión. Arystanbek et al. (2026) articulan práctica situada, decisiones pedagógicas y agencia dentro de una comprensión relacional de la paz positiva. Su revisión no propone una técnica universal; destaca la necesidad de interpretar cómo se vive la paz en cada comunidad educativa.

Para el análisis escolar, esta perspectiva implica observar quién puede participar, cómo se justifican las normas y qué ocurre cuando alguien plantea una queja. Una clase que enseña escucha mientras ridiculiza intervenciones transmite mensajes contradictorios. Como implicación pedagógica, se propone revisar esas rutinas junto con las actividades curriculares. La convivencia se aprende en experiencias concretas de trato, reconocimiento y participación, además de en contenidos explícitos.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.338

La resolución de conflictos puede buscar un acuerdo inmediato sobre una tarea o recurso. La transformación incorpora también relaciones y condiciones que favorecieron el problema. Por ejemplo, repartir turnos de uso de una cancha resuelve una disputa puntual; revisar si determinados grupos siempre quedan fuera permite abordar una pauta de exclusión. Ambos niveles pueden complementarse, pero requieren evidencias de seguimiento diferentes.

UNESCO (2023) orienta la creación de entornos educativos seguros, inclusivos y participativos. Al trasladar ese principio al aula, se propone que las normas sean comprensibles, accesibles y revisables mediante procedimientos conocidos. Participar no implica que cualquier decisión pueda vulnerar derechos ni que el adulto renuncie a sus responsabilidades. La función docente incluye sostener límites y ofrecer razones, cuidando la dignidad de quienes discrepan.

Una consecuencia es distinguir tranquilidad de convivencia. El silencio puede expresar atención, temor o falta de oportunidades de hablar; no permite decidir por sí solo si existe paz. Por ello, se propone observar seguridad para pedir ayuda, trato respetuoso y posibilidad de expresar desacuerdo. Estos indicadores amplían el análisis y permiten detectar problemas que no aparecen en el conteo de incidentes disciplinarios, especialmente cuando la comunidad desconfía de los mecanismos de comunicación.

Diálogo negociación y mediación escolar

Ibarrola-García (2024) revisa beneficios educativos de la mediación escolar considerando a docentes mediadores, estudiantes mediadores y alumnado que participa como parte de un conflicto. Organiza los resultados en dimensiones emocionales, cognitivas y sociales. Este enfoque ayuda a reconocer que aprender a mediar y recibir mediación son experiencias distintas. Sus resultados deben analizarse según la función y el tipo de participación, evitando atribuir el mismo beneficio a todos.

Como aplicación didáctica se propone enseñar a describir hechos sin insultar, expresar necesidades y escuchar una versión diferente antes de buscar alternativas. Puede utilizarse un caso ficticio sobre reparto desigual de tareas. El docente modela preguntas y los estudiantes comparan opciones según su viabilidad y consecuencias. La finalidad es construir una respuesta razonada, no memorizar un guion ni asegurar que todas las diferencias terminen en consenso.

La negociación requiere que las personas puedan participar sin coacción y que exista margen para un acuerdo legítimo. La mediación incorpora a una tercera persona que facilita el proceso sin imponer la solución. Como criterio de diseño se plantea comprobar previamente disposición, seguridad y capacidad de comprender los compromisos. En estudiantes pequeños o con necesidades comunicativas específicas, se ajustan lenguaje, apoyos y participación adulta.

Un desacuerdo cotidiano no debe confundirse con acoso o violencia. Cuando existe

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.338

intimidación, daño grave o una marcada desigualdad de poder, proponer una conversación entre iguales puede ocultar responsabilidades. La prioridad institucional debe ser proteger y detener el daño, con valoración del caso y activación de las medidas correspondientes. La revisión no ofrece una guía jurídica ni reemplaza los procedimientos institucionales; establece un límite pedagógico a la aplicación automática de la mediación.

Se propone evaluar el proceso mediante evidencias de escucha, identificación del problema, generación de alternativas y seguimiento del acuerdo. El número de actas firmadas no basta para mostrar aprendizaje o seguridad. También debe comprobarse si las personas pudieron discrepar, si el compromiso fue comprendido y si la situación reapareció. El acuerdo puede revisarse cuando cambian las condiciones, manteniendo disponible una vía de apoyo adulto y evitando exigir reconciliación afectiva como condición para recibir protección.

Prácticas restaurativas y evidencia de resultados

Lodi et al. (2022) sintetizan treinta y cuatro artículos sobre prácticas restaurativas escolares y describen círculos, conversaciones, conferencias y mediación entre los recursos empleados. Informan posibilidades de mejora en relaciones, clima y gestión de conductas. La variedad de prácticas muestra que la denominación restaurativa reúne acciones diferentes. Sus resultados no permiten atribuir la misma eficacia a cualquier actividad que adopte ese nombre.

Zakszeski y Rutherford (2021) examinan la distancia entre investigación y aplicación de prácticas restaurativas. Su revisión destaca limitaciones de definición, implementación y evaluación que reducen la utilidad de la evidencia para orientar decisiones. Al contrastarla con los resultados favorables de otras síntesis, aparece una conclusión metodológica: reconocer potencial no elimina la necesidad de describir qué se hizo, con qué intensidad y mediante qué comparación se evaluó.

Gregory et al. (2024) presentan un ensayo aleatorizado por escuelas con 2248 estudiantes de grados quinto a duodécimo en dieciocho centros estadounidenses. Tras un año, la comparación experimental no mostró percepciones de clima escolar más favorables en las escuelas de intervención. Sin embargo, la exposición declarada a prácticas restaurativas, considerando todos los centros, se asoció con percepciones positivas. El contraste distingue una asociación de un efecto causal demostrado por la asignación.

Alonso-Rodríguez et al. (2025) revisan trece estudios y describen resultados prometedores sobre violencia, bienestar y convivencia, con concentración geográfica y heterogeneidad que limitan su generalización. La comparación con el ensayo anterior sugiere evitar una lectura uniforme. Un programa puede mostrar cambios en ciertos indicadores sin modificar otros, y los resultados dependen del diseño, del tiempo y de la aplicación. No se estima aquí un efecto promedio.

Como criterio de implementación se propone vincular reparación con responsabilidad y prevención de nuevas situaciones. Una disculpa ritual no demuestra que el daño haya sido

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.338

comprendido o reparado. La participación requiere preparación y valoración individual, sin forzar encuentros ni perdón. El acompañamiento adulto debe comprobar necesidades de protección y posibilidades reales de cumplir acuerdos. Estas orientaciones son implicaciones de la síntesis y no una validación de un protocolo específico para casos graves.

Formación docente y participación de la comunidad

Morales y Gebre (2021) estudiaron la comprensión y aplicación de la Cátedra de la Paz en Colombia mediante información de cuarenta y cinco docentes y entrevistas a diez participantes. Identificaron perspectivas integradas y dificultades de implementación, destacando la necesidad de formación y apoyo contextualizados. El estudio aporta comprensión sobre la práctica docente; no constituye un ensayo que cuantifique una reducción de violencia atribuible al curso.

Ngidi y Kaye (2022) desarrollaron investigación acción en Sudáfrica con un equipo formado por docentes, estudiantes, familias y comunidad. La intervención We Care fue aplicada en una escuela y evaluada preliminarmente un año después. Los participantes informaron capacidad para abordar situaciones de violencia y una reducción de comportamientos violentos. Su diseño situado ayuda a comprender la participación comunitaria, aunque no autoriza una estimación causal generalizable.

Ambos trabajos muestran la relevancia de analizar cómo se implementa una iniciativa. La existencia de un curso o equipo no demuestra que haya tiempo, coordinación o apoyo suficientes. Se propone que la institución defina funciones: quién recibe una comunicación, quién valora necesidades de protección, quién acompaña acuerdos y quién revisa su cumplimiento. La distribución clara evita que la responsabilidad recaiga exclusivamente en un docente o en estudiantes mediadores.

La formación propuesta combina análisis de casos, práctica acompañada y revisión de decisiones. Un taller aislado puede introducir conceptos, pero no permite comprobar su uso cotidiano. Conviene observar situaciones simuladas, ofrecer retroalimentación y revisar barreras de participación. El docente también necesita apoyo frente a conflictos con familias o colegas; sostener la convivencia exige condiciones de trabajo y comunicación que permitan pedir ayuda y coordinar respuestas oportunas.

La comunidad puede aportar conocimiento del contexto sin sustituir responsabilidades profesionales ni exponer información personal. Se propone construir acuerdos de comunicación y participación que incluyan a grupos menos escuchados. La información compartida debe limitarse a lo necesario para la función de cada participante. En Ecuador, la adaptación requiere revisar necesidades del centro y sus procedimientos vigentes. Esta revisión no traslada automáticamente la experiencia colombiana o sudafricana ni presupone iguales recursos, conflictos o estructuras de apoyo.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.338

Propuesta pedagógica y evaluación de la convivencia

Se propone una secuencia ilustrativa para educación básica sobre un desacuerdo ficticio por el uso del patio. El ejemplo se limita a un conflicto cotidiano sin intimidación ni daño grave. El docente recoge ideas iniciales sobre lo ocurrido y distingue hechos, interpretaciones y necesidades. Cada grupo analiza versiones de los personajes y señala información faltante antes de sugerir soluciones. La propuesta requiere adecuación a edad, lenguaje y contexto.

En una segunda fase se practica escucha mediante turnos y reformulación: cada participante explica lo que entendió de la otra versión y permite corregirlo. Después se generan alternativas, como horarios, reglas compartidas o distribución de espacios. Las opciones se valoran por viabilidad, trato equitativo y consecuencias para otros grupos. El docente modela desacuerdo respetuoso y aclara que comprender una perspectiva no obliga a aceptar todas sus demandas.

En la tercera fase se redacta un acuerdo sencillo con acciones, responsables y momento de revisión. Una representación breve permite practicarlo y anticipar obstáculos. Posteriormente, el grupo comprueba qué condiciones lo facilitarían en una situación real. La actividad culmina con una reflexión individual sobre la decisión tomada y sus razones. No se trata de representar públicamente un conflicto real de estudiantes ni de pedirles revelar experiencias de violencia.

La evaluación propuesta combina desempeño y seguimiento. En el aula se observa si el estudiante distingue hechos de juicios, escucha, identifica necesidades y justifica alternativas. En el centro pueden examinarse seguridad percibida, acceso a ayuda, recurrencia de situaciones y cumplimiento de acuerdos. Los registros deben interpretarse junto con oportunidades de comunicar problemas: un aumento inicial de reportes puede reflejar mayor confianza y no necesariamente un aumento equivalente de hechos.

Para evaluar un programa se necesita una línea de base, medidas comparables y documentación de su aplicación. El ensayo de Gregory et al. (2024) muestra por qué conviene diferenciar resultados experimentales y asociaciones. Se propone triangular registros, observaciones y voces de participantes, protegiendo identidades. La secuencia aquí descrita no demuestra eficacia; ofrece decisiones revisables que podrían orientar una intervención y su estudio, con responsabilidades institucionales explícitas y vías de protección disponibles durante todo el proceso.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.338

CONCLUSIONES

La educación para la paz y la resolución de conflictos se relacionan mediante capacidades de diálogo, responsabilidad y participación, junto con condiciones escolares de dignidad e inclusión. La síntesis indica que una intervención adquiere sentido dentro de las relaciones y procedimientos cotidianos. Enseñar valores requiere coherencia con la forma de establecer normas, escuchar desacuerdos y atender a quienes necesitan ayuda.

La literatura revisada ofrece resultados prometedores para mediación y prácticas restaurativas, pero su diversidad impide afirmar eficacia uniforme. Las revisiones describen posibilidades, mientras que los estudios originales permiten precisar contextos y límites. El ensayo analizado distingue entre ausencia de una ventaja experimental tras un año y asociaciones favorables con exposición declarada. Esta diferencia evita confundir participación, percepción y efectos causales.

La selección de estrategias exige caracterizar la situación. Un desacuerdo negociable puede abordarse mediante diálogo o mediación si existe participación segura y voluntaria. La violencia y el acoso requieren protección y una respuesta institucional que no diluya responsabilidades. Los estudiantes no deben asumir tareas que excedan su preparación ni ser obligados a perdonar, encontrarse con quien los daña o aceptar compromisos para acceder a ayuda.

La formación docente, la coordinación y la participación comunitaria aparecen como condiciones de implementación relevantes. Se propone combinar preparación, práctica acompañada y seguimiento, distribuyendo funciones con claridad. La evaluación debe incluir aprendizajes, relaciones y seguridad percibida, además de registros de incidentes. Menos sanciones o más acuerdos no prueban por sí solos mejor convivencia; corresponde examinar qué experiencias y cambios explican esos datos.

La propuesta integra análisis de hechos, escucha, alternativas y revisión de compromisos mediante un caso ficticio y requiere evaluación. La selección intencional, el acceso desigual a textos completos y las diferencias contextuales limitan las conclusiones. Se necesitan estudios longitudinales y comparaciones pertinentes en Ecuador, incluyendo las experiencias de quienes enfrentan barreras para pedir ayuda y participar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education, 10*, Article 1520137. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137

Arystanbek, A., Bukutova, A., Toleu, G., Parmenter, L., Cremin, H., & Ospanbek, A. (2026). Implementing positive peace education in schools: A systematic literature review of global practices. *Educational Research Review, 50*, Article 100759. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100759

Gregory, A., Huang, F. L., & Ward-Seidel, A. R. (2024). Adolescent exposure to restorative practices and their perceptions of support, structure, and bullying in the school climate. *AERA Open, 10*. https://doi.org/10.1177/23328584241288525

Ibarrola-García, S. (2024). Peer relationships: School mediation benefits for sustainable peace. *Pastoral Care in Education, 42*(3), 290–317. https://doi.org/10.1080/02643944.2023.2244500

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(1), Article 96. https://doi.org/10.3390/ijerph19010096

Morales, E., & Gebre, E. H. (2021). Teachers' understanding and implementation of peace education in Colombia: The case of Cátedra de la Paz. *Journal of Peace Education, 18*(2), 209–230. https://doi.org/10.1080/17400201.2021.1937085

Ngidi, L. Z., & Kaye, S. B. (2022). Reducing school violence: A peace education project in KwaZulu-Natal, South Africa. *South African Journal of Education, 42*(2), Article 1989. https://doi.org/10.15700/saje.v42n2a1989

UNESCO. (2023). *Recommendation on education for peace and human rights, international understanding, cooperation, fundamental freedoms, global citizenship and sustainable development*. https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental

Zakszeski, B., & Rutherford, L. (2021). Mind the gap: A systematic review of research on restorative practices in schools. *School Psychology Review, 50*(2–3), 371–387.

Doi: 10.70577/innovascit.v4i2.338

https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1852056

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El articulo no es producto de una publicación anterior