

Rol del docente reflexivo para favorecer la cultura de paz

The role of reflective teachers in promoting a culture of peace

Pascuala Matos Ramírez, Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Católica Nordestana (UCNE), San Francisco de Macorís, República Dominicana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4956-802X>

Correo electrónico: matospascuala@gmail.com

Recibido: diciembre 2024

Aprobado: febrero 2025

RESUMEN

Los docentes reflexivos tienen una responsabilidad fundamental en el cultivo de la paz, encarnando los mismos valores que buscan inculcar en sus alumnos, el objetivo del artículo es aportar, a través de una caracterización pedagógica, una síntesis sobre el rol del docente reflexivo para favorecer la cultura de paz. La metodología tuvo un enfoque cualitativo descriptivo con el uso de la metodología PRISMA para la revisión sistemática y la valoración de expertos a través de un grupo focal para validar el modelo didáctico que se propone. Se concluye que la expresión práctica de la caracterización teórica realizada es un modelo didáctico que se orienta a desarrollar en el docente un rol reflexivo-crítico que promuevan la cultura de paz desde el aula, a través de cinco componentes: conciencia (autodiagnóstico reflexivo), capacitación (formación en educación para la paz), diseño (planificación didáctica con enfoque de paz), acción (implementación de estrategias de aula) y el de mejora continua (reflexión colaborativa).

Palabras clave: práctica reflexiva, cultura de paz, educador reflexivo.

ABSTRACT

Reflective teachers have a fundamental responsibility in cultivating peace, embodying the same values they seek to instill in their students. The aim of this article is to provide, through a pedagogical characterization, a synthesis of the role of the reflective teacher in promoting a culture of peace. The methodology took a qualitative descriptive approach, using the PRISMA methodology for systematic review and expert assessment through a focus group to validate the proposed teaching model. It is concluded that the practical expression of the theoretical characterization carried out is a didactic model that aims to develop in teachers a reflective-critical role that promotes a culture of peace from the classroom, through five components: awareness (reflective self-diagnosis), training (education for peace), design (teaching planning with a focus on peace), action (implementation of classroom strategies), and continuous improvement (collaborative reflection).

Keywords: reflective practice, culture of peace, reflective educator.

Introducción

Los docentes formados sin capacidad reflexiva, por lo general, son leales reproductores de modelos educativos que no cuestionan su práctica educativa desde perspectivas epistemológicas o pedagógicas complejas (López, 2014), ese fenómeno refleja la dificultad para desarrollar una identidad profesional que le permita posicionarse críticamente frente a su labor y contexto (Kester y Misiaszek, 2024).

La resistencia al cambio constituye un desafío significativo, tanto a nivel individual como institucional, los paradigmas educativos tradicionales, profundamente arraigados en las estructuras escolares y en la mentalidad de muchos docentes, generan resistencias frente a enfoques que promueven la reflexión crítica y la transformación (Sharma, 2013, Sabu, 2021).

El aula, que idealmente debería configurarse como un espacio para el intercambio de ideas y la reestructuración del pensamiento, frecuentemente permanece anclada en dinámicas que no favorecen el desarrollo de actitudes críticas ni en los docentes ni en los estudiantes (Brooks, 2020), esa situación se ve agravada por la falta de tiempo y espacios institucionales destinados específicamente a la reflexión docente, así como por la presión constante por cumplir con demandas administrativas y curriculares que dejan poco margen para el análisis crítico de la propia práctica (Gul *et al.*, 2020).

En ese contexto, los docentes tienen una responsabilidad fundamental en el cultivo de la paz, encarnando los mismos valores que buscan inculcar en sus alumnos. Sus acciones y comportamientos cotidianos sirven como ejemplos poderosos que pueden reforzar o debilitar los esfuerzos de consolidación de la paz. Como señala Roque-Hernández (2022) el ejemplo del docente es un poderoso aliado en todos los procesos educativos porque con él se siembra la mayor cantidad de semillas de paz en los demás.

Sin embargo, al modelar constantemente la escucha activa, la empatía y el respeto por las opiniones diversas, los docentes demuestran la resolución pacífica de conflictos en la práctica, en lugar de simplemente enseñarla teóricamente (Gul *et al.*, 2020).

El papel de los docentes reflexivos debe ir más allá de la transmisión de conocimientos y extender su accionar a la creación de entornos de aprendizaje transformadores; deben compartir la responsabilidad de fomentar actitudes favorables hacia la paz entre los estudiantes, fomentar el deseo de comprensión mutua, el valor de la tolerancia y la enseñanza de aprender a vivir juntos (Misra, 2020; Kester y Misiaszek, 2024); de ahí la importancia de caracterizar sus cualidades y características para ser eficientes en su hacer educativo.

El objetivo del artículo es aportar, a través de una caracterización pedagógica, una síntesis sobre el rol del docente reflexivo para favorecer la cultura de paz.

Materiales y métodos

La investigación adoptó un enfoque cualitativo y se empleó la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) como guía para una revisión sistemática rigurosa y transparente. La revisión responde a la necesidad de comprender cómo las investigaciones actuales abordan la formación docente en relación con la paz, y qué vacíos existen en la literatura que impiden consolidar un perfil reflexivo-crítico en los educadores.

Las etapas del proceso fueron:

Formulación de la pregunta de investigación: ¿Cómo debe ser el docente reflexivo para que favorezca la cultura de paz?

Criterios de inclusión y exclusión: Se seleccionaron artículos revisados por pares, en español, inglés y portugués, publicados entre 2019 y 2024, con acceso libre y centrados en educación, cultura de paz y formación docente.

Búsqueda bibliográfica: Se realizó en bases de datos como Scopus, Scielo y Ebsco, utilizando términos clave como “docente reflexivo”, “educación para la paz”, “formación docente” y “resolución de conflictos”, combinados con operadores booleanos.

Procesamiento y análisis de la información: Se sistematizó la información relevante para identificar patrones, enfoques y vacíos en la formación docente orientada a la paz, a partir del almacenamiento de los datos de las principales investigaciones, teniendo en cuenta los autores, países y área de impacto.

De la sistematización y el análisis reflexivo se recomienda un modelo didáctico que promueve el rol reflexivo del docente como agente de paz, y se realiza la valoración de expertos a través de un grupo focal integrado por docentes del Ministerio de Educación de República Dominicana. El debate tuvo el objetivo de precisar los juicios coincidentes y diferencias sobre la base del análisis reflexivo en relación con el modelo propuesto y su contribución al desarrollo de los indicadores identificados en la investigación.

Resultados

Se identificaron un total de 205 investigaciones, de las cuales se seleccionaron 9 estudios que cumplieran con todos los criterios establecidos. Se encontraron en Scopus 62 artículos, en SciELO 98 y en Redalyc 45 publicaciones con la utilización de las palabras claves entre 2019 y 2025. Al emplear los filtros a las bases de datos se distinguieron 9 artículos en Scopus, 45 en SciELO y 12 en Redalyc; posterior al análisis de los títulos, resúmenes y objetivos de estas pesquisas se seleccionaron 47 artículos, que se almacenaron en un documento Word; luego de aplicar los indicadores del protocolo PRISMA, se obtienen 9 artículos a cursar en la investigación. En la Tabla 1 se exponen los principales referentes, donde se identifican como áreas de impacto el rol del docente reflexivo y la cultura de paz. Se observa la aportación de disímiles países.

Los datos de las principales investigaciones se almacenaron en una tabla de Word (Tabla 1), con la información referente a los autores, año de publicación, tema de investigación, y país de estos.

Tabla 1 - Investigaciones principales sobre cultura de paz

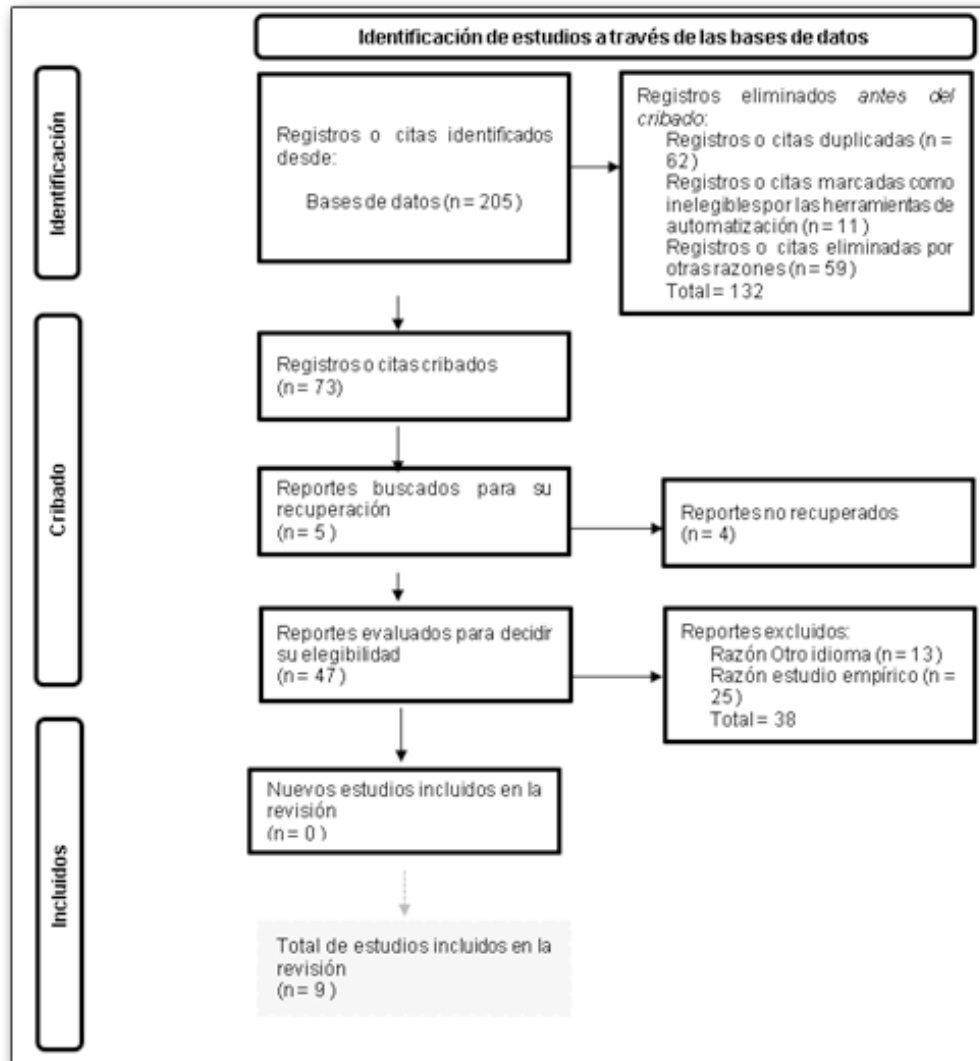
Autores	Temas	País
Auris, 2021	Cultura de paz	Perú
Auri <i>et al.</i> , 2025	Cultura de paz, rol del docente	Perú
Caviglia, 2025	Cultura de paz	Perú
Gómez y López, 2023	Cultura de paz, rol del docente	México
Gul <i>et al.</i> , 2020	Cultura de paz, rol del docente	Pakistán
Lopes y Cavazzani, 2025	Cultura de paz, rol del docente	Brasil
Moreira <i>et al.</i> , 2023	Cultura de paz, rol del docente	Ecuador

Roque-Hernández, 2022	Cultura de paz, rol del docente	México
Sabu, 2021	Cultura de paz	India

Fuente: Elaborada por la autora.

A partir de la exploración y análisis documental siguiendo el protocolo PRISMA, los datos obtenidos se exponen en la Figura 1, con el diagrama de flujo de la búsqueda realizada.

Figura 1. Diagrama de flujo del protocolo PRISMA



El grupo foca, se conformó por docentes de distintas áreas del conocimiento y valoró de manera positiva el modelo didáctico propuesto. Durante la sesión, los participantes destacaron diversos aspectos del enfoque, como su pertinencia para fomentar una cultura de paz en el aula, la claridad en la secuencia metodológica, y la conclusión de estrategias participativas que promueven el pensamiento crítico y el diálogo respetuoso.

En ese sentido, resaltaron que el modelo permite una adaptación flexible a distintos contextos educativos y niveles de enseñanza, y señalaron lo siguiente:

- La pertinencia de sus cinco componentes: conciencia (autodiagnóstico reflexivo), capacitación (formación en educación para la paz), diseño (planificación didáctica con enfoque de paz), acción (estrategias de aula) y mejora continua (reflexión colaborativa).
- La coherencia del modelo con las exigencias curriculares actuales y su potencial para transformar la práctica docente.

Discusión

Las dimensiones políticas, éticas y cívicas de la construcción de paz influyen significativamente en cómo los docentes abordan sus prácticas en el aula. Cuando la construcción de paz se convierte en la intencionalidad formativa central de la educación, permea las prácticas pedagógicas y transforma los entornos de aprendizaje en escenarios más democráticos, participativos, inclusivos y altamente cooperativos (Gul *et al.*, 2020).

Esa transformación es particularmente crucial en el contexto actual, donde los niveles de desigualdad global se encuentran en máximos históricos y los conflictos violentos, las guerras y la violencia terrorista están generalizados (Novelli y Sayed, 2016). Como afirma la Constitución de la UNESCO, dado que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz, lo que destaca la posición única de los docentes para cultivar una mentalidad de paz caracterizada por la tolerancia y la inclusión (Sabu, 2021).

Para que el docente reflexivo tenga éxito en esa labor, la cultura de paz debe ser asumida como el conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estructuras que promuevan la convivencia armónica, la resolución no violenta de conflictos y el respeto a los derechos humanos (Auris, 2021), a través de las siguientes dimensiones:

1. Convivencia democrática: Normas construidas participativamente.
2. Gestión pacífica de conflictos: Mediación estudiantil, círculos restaurativos.
3. Inclusión y no discriminación: Enfoque de derechos humanos.
4. Sostenibilidad ambiental: Paz con la naturaleza.
5. Participación comunitaria: Vinculación con familias y sociedad.

Debe ser considerada, además, como un paradigma educativo transformador que tenga como sustento sus bases teóricas, prácticas pedagógicas intencionadas y compromiso institucional (Figura 2), y su construcción debe hacerse mediante procesos educativos, sociales e institucionales que fomenten el diálogo sobre la imposición, la cooperación sobre la competencia, la justicia social sobre la desigualdad y la prevención sobre la reacción punitiva, de modo que el docente tenga presente que fomentar la cultura de paz no es solo la ausencia de violencia, sino la presencia activa de condiciones que permitan el bienestar colectivo (Caviglia, 2025).



Figura 2.- Sustentos del docente reflexivo fomenta la cultura de paz (Elaboración propia)

Las bases teóricas de la construcción de la cultura por la paz están en las propuestas de Galtung (1990) sobre paz positiva (presencia de justicia, equidad y oportunidades) y paz negativa (ausencia de violencia directa de guerras y agresiones); la propuesta de Freire (2005) sobre su Pedagogía Crítica y su propuesta de diálogo liberador como herramienta para transformar conflictos; y la propuesta de Jares (1999) sobre la educación para la paz es educar para la crítica y la esperanza que requiere educación en valores (solidaridad, empatía) y participación democrática en las aulas.

Otros referentes son la propuesta de Rosenberg (2015) sobre la comunicación no violenta a través de herramientas para expresar necesidades sin agresión y escuchar con empatía con las siguientes claves como: observación sin juicio, identificación de sentimientos y necesidades, peticiones claras; la propuesta de Dewey (1938) sobre educación experiencial de que la paz se aprende haciendo: mediante proyectos colaborativos y solución práctica de problemas; y la declaración sobre Cultura de Paz de la UNESCO (1999) donde se define como el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos abordando sus causas profundas.

¿Cómo debe ser el docente reflexivo para que favorezca la cultura de paz?

El docente reflexivo que promueve a la cultura de paz debe ser competente en su desempeño pedagógico, socioemocional y ético; ser capaz de evitar la violencia, construir relaciones basadas en dignidad, diálogo y justicia, tener humildad pedagógica y (saber que no tiene todas las respuestas) y valentía ética (cuestionar normas que normalicen la agresión), además debe tener las siguientes características para que pueda actuar como facilitador de diálogo, mediador de conflictos y modelo de convivencia pacífica (Schön, 1984; Dewey, 1897; Schön, 1992; Auri *et al.*, 2025):

1. Autoconciencia crítica.
2. Empatía y escucha activa.
3. Habilidades de mediación.

4. Enfoque proactivo (no reactivo).
5. Coherencia entre discurso y práctica.
6. Compromiso con la justicia social.
7. Mentalidad de aprendizaje continuo.

La autoconciencia crítica se manifiesta cuando el docente examina sus propias creencias y prejuicios sobre violencia, justicia y resolución de conflictos, reconoce cómo sus acciones influyen en el clima del aula, y reflexiona sobre su estilo de comunicación (¿es autoritario, democrático o pasivo?). La empatía y escucha activa se manifiesta cuando el docente practica la escucha sin juzgar para entender las perspectivas de los estudiantes, valida las emociones de los estudiantes y fomenta la compasión mediante ejemplos y dinámicas que humanicen al "otro" (Lopes y Cavazzani, 2025).

Por su parte, las habilidades de mediación se concretan cuando el docente interviene en conflictos sin tomar partido, guiando a los estudiantes hacia soluciones dialogadas, enseña técnicas de negociación, y promueve la reparación simbólica (ej.: cartas de disculpa, acuerdos escritos) (Roque-Hernández, 2022).

El enfoque proactivo (no reactivo) se manifiesta cuando el docente previene conflictos mediante normas co-construidas y rutinas de convivencia, trabaja en equipo con otros docentes para estrategias institucionales de paz, e identifica oportunidades pedagógicas (ej.: usar un conflicto espontáneo para enseñar empatía). La coherencia entre discurso y práctica se logra cuando el docente modela comportamientos pacíficos (respeto, tolerancia al desacuerdo, manejo del estrés), evita etiquetar a los estudiantes (problemático) y en cambio refuerza su capacidad de cambio, y reconoce sus errores y los usa como ejemplos de aprendizaje ("Ayer me equivoqué al levantar la voz, ¿cómo podríamos resolverlo?") (Gómez y López, 2023).

El docente se caracteriza por el compromiso con la justicia social cuando se cuestiona estructuras de desigualdad en la escuela (ej.: bullying, exclusión por género, etnia o capacidad), incorpora temas de derechos humanos en sus clases (ej.: migrantes, equidad, no violencia), y promueve la participación estudiantil en decisiones que les afectan (consejos de aula, asambleas) (Moreira *et al.*, 2023; Gómez y López, 2023).

Para que el docente logre tener todas esas características debe tener mentalidad de aprendizaje continuo a través de la investigación sobre pedagogías para la paz (ej.: no violencia, justicia restaurativa), evaluación y ajuste de sus estrategias con retroalimentación de estudiantes y colegas, y con la documentación de experiencias (bitácoras, casos de estudio) para compartir buenas prácticas (Auri *et al.*, 2025).

El docente reflexivo comprometido con la cultura de paz debe ser un profesional crítico, empático y transformador que no teme al conflicto, construye desde lo cotidiano y cree en el poder transformación de la educación; que requiere un proceso continuo de autoevaluación y de acción pedagógica intencionada, fomenta en sus estudiantes valores, habilidades y prácticas que rechazan la violencia y promueven la convivencia armónica; no es solo un transmisor de conocimientos, sino un facilitador de procesos socioemocionales, éticos y participativos que contribuyen a una sociedad más justa y pacífica (Dewey, 1897; Schön, 1992; Auri *et al.*, 2025).

Para el proceso continuo de autoevaluación se recomienda una guía que contenga los rasgos pedagógicos esenciales de su Perfil y los indicadores que sistemáticamente debe ir valorando (Tabla 2) (Caviglia 2025; Lopes y Cavazzani, 2025).

Tabla 2: Guía para la autoevaluación del docente reflexivo que promueve la cultura de paz

Rasgos pedagógicos	Indicadores de autoevaluación
Consciencia crítica y autocrítica	<ul style="list-style-type: none"> • Examina sus propios sesgos. • (¿fomenta competencia o cooperación? ¿normaliza microviolencias?) • Reflexiona sobre el impacto de sus palabras y acciones en el clima del aula. • Reconoce errores y los convierte en oportunidades de aprendizaje colectivo.
Enfoque Dialógico y Participativo	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activamente a los estudiantes, validando sus emociones y perspectivas. • Promueve espacios de diálogo (círculos de paz, asambleas) donde todos tengan voz. • Evita imposiciones y construye normas de convivencia con (no para) los estudiantes.
Práctica Pedagógica Intencionada	<ul style="list-style-type: none"> • Integra la paz en el currículo: Diseña actividades que enseñen empatía, resolución de conflictos y justicia social. • Usa metodologías activas: Aprendizaje-servicio, role-playing, debates estructurados. • Modela comportamientos pacíficos: Responde al conflicto con calma, usa lenguaje inclusivo, evita castigos humillantes.
Habilidades de Mediación y Transformación de Conflictos	<ul style="list-style-type: none"> • Interviene en conflictos sin tomar partido, guiando a los estudiantes hacia soluciones autónomas. • Enseña herramientas prácticas: Comunicación no violenta (Rosenberg), negociación win-win, reparación de daños. • Trabaja en red: Colabora con otros docentes, familias e instituciones para abordar causas estructurales de la violencia.
Compromiso con la Justicia Social	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestiona desigualdades en el aula (por género, etnia, condición socioeconómica). • Vincula la paz con derechos humanos: Aborda temas como migración, discriminación o cuidado ambiental. • Empodera a los estudiantes como agentes de cambio (ej.: proyectos comunitarios).
Resiliencia y Esperanza Activa	<ul style="list-style-type: none"> • Asume desafíos sin desmotivarse (ej.: resistencia institucional, contextos violentos). • Celebra pequeños avances (un conflicto resuelto, un gesto de solidaridad). • Mantiene una visión a largo plazo: La paz es un proceso, no un resultado inmediato.

Nota: Elaboración propia

Para poder concretar esos rasgos el docente reflexivo debe ser un artesano de la paz que ponga en práctica los conceptos centrales de Schön (1984) sobre el profesional reflexivo que improvisa soluciones pacíficas ante conflictos inesperados, aprende de sus errores y construye conocimientos desde su contexto, y los aportes de Freire (2005) sobre la educación liberadora que rechaza la violencia estructural, promueve la justicia social y asume la paz como justicia social, el conflicto como oportunidad para cambiar estructuras, y al estudiante como agente de cambio (Figura 3).

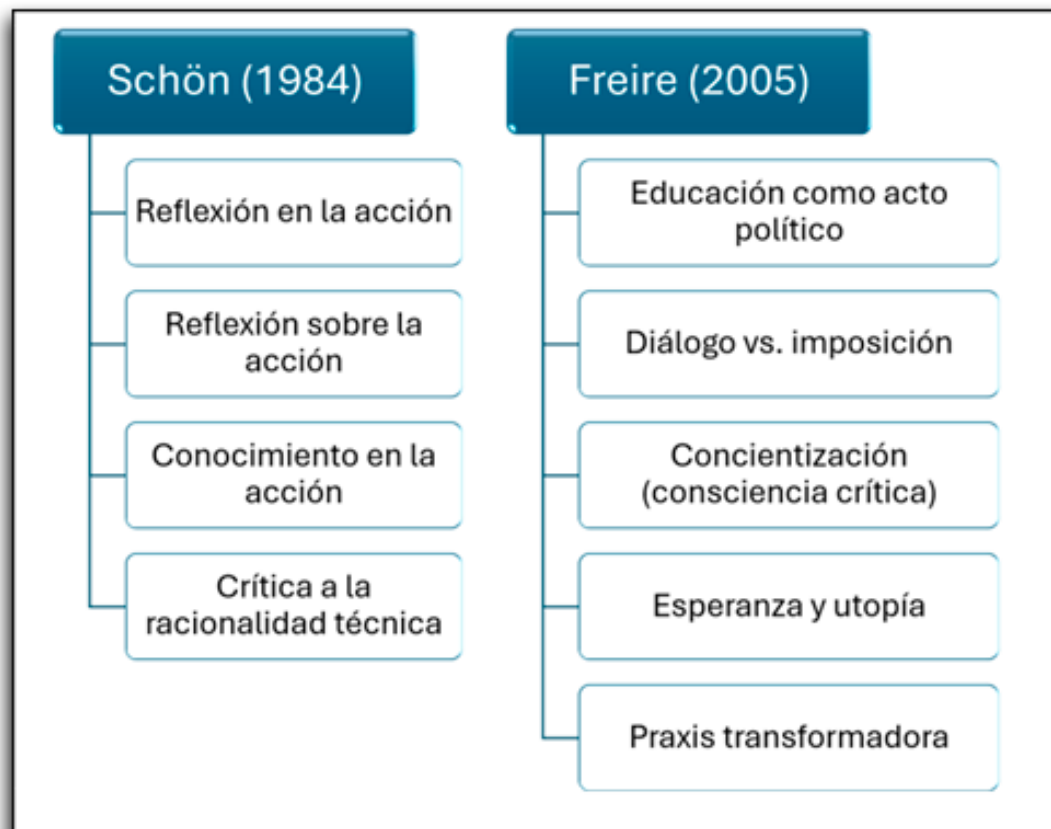


Figura 3.- Acciones del docente reflexivo que favorece la cultura de paz (elaboración propia)

Como síntesis de la caracterización teórica realizada, y como herramienta de su expresión práctica, se propone un modelo didáctico que se orienta a desarrollar en el docente un **rol reflexivo-crítico** que le permita analizar su práctica pedagógica e implementar estrategias que fomenten en los estudiantes valores, habilidades socioemocionales y actitudes pacíficas, promoviendo así una **cultura de paz** desde el aula. El modelo tiene cinco componentes:

1. Componente de Conciencia: Autodiagnóstico Reflexivo
2. Componente de Capacitación: Formación en Educación para la Paz
3. Componente de Diseño: Planificación Didáctica con Enfoque de Paz
4. Componente de Acción: Implementación de Estrategias de Aula.
5. Componente de Mejora Continua: Reflexión Colaborativa.

El componente de conciencia (autodiagnóstico reflexivo) se orienta a que el docente identifique sus creencias, actitudes y prácticas relacionadas con la paz y la convivencia, para lo cual se pueden utilizar como herramientas el diario reflexivo, el cuestionario de

autoevaluación sobre cultura de paz, y el análisis de situaciones conflictivas en el aula, entre otras.

Para la capacitación orientada a la formación en educación para la paz se propone la realización de talleres sobre resolución pacífica de conflictos, comunicación no violenta (Rosenberg), desarrollo de empatía y asertividad y derechos humanos y justicia social. El componente de diseño se orienta a la planificación didáctica con enfoque de paz donde se propone integrar en la planificación curricular a: los objetivos de aprendizaje vinculados a la paz, las metodologías activas de aprendizaje basado en proyectos (ABP) con temáticas de paz, debates y role-playing, y la evaluación formativa basada en rúbricas de convivencia y autoevaluación estudiantil.

Para el componente de acción, orientado a la implementación de estrategias de aula se proponen prácticas pedagógicas para fomentar la paz, entre las que se destacan los círculos de diálogo como espacios para escucha activa y solución de conflictos, el aprendizaje servicio para ejecutar proyectos que beneficien a la comunidad, y el modelaje de conductas pacíficas donde el docente actúe como ejemplo de tolerancia y respeto.

Por último, el componente de mejora continua orientado a la reflexión colaborativa a través de comunidades de aprendizaje docente donde se analicen experiencias y se ajusten estrategias, y las bitácoras de paz como registro de logros y desafíos en la implementación.

Referencias bibliográficas

- Auris, D., Becerra, E., Esteban, N., Quispe, J., & Arévalo, A. (2021). Docencia ética para construir una cultura de paz. *Revista Innova Educación*, 4(1), 172-186. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.013>
- Brooks, C. (2020). Decolonizing education: my journey on the road less traveled. *Narrativas de maestras (os) y normalistas en el giro decolonial*. (8). <https://doi.org/10.25965/trahs.2723>
- Caviglia, A. (2025). La "Cultura de paz" y los procesos civilizatorios. *Sílex*, 15(1), 135–159. <https://doi.org/10.53870/silex.2025151384>
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80. <https://www.jstor.org/stable/42766426>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Simon & Schuster.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Gómez, M., & López, J. (2023). La Comunicación No Violenta (CNV) como herramienta para la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de las habilidades blandas en la ingeniería. *Revista de Innovación Educativa en Ingeniería*, 15(2), 45-60. <https://doi.org/10.1234/rie.2023.12345>

- Gul, A., Bashir, T., & Mustafa, J. (2020). Role of Educational Institutions in Building a Peaceful Society. *Liberal Arts and Social Sciences International Journal (LASSIJ)*, 4(2), 267-277. <https://doi.org/10.47264/IDEA.LASSIJ%2F4.2.21>
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica* (2ª ed.). Editorial Popular.
- Kester, K., & Misiaszek, G. (2024). Four questions for teaching conflict for peace, justice, and sustainability: higher education roles and responsibilities. *Teaching in Higher Education*, 30, 277 - 292. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2443982>
- Lópes, L., & Cavazzani, A. (2025). Educação para a paz e novas tecnologias: desafios e possibilidades no Brasil contemporâneo. *Acta Scientiarum. Education*, 47, e65696. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v47i1.65696>
- López, D. (2014). Formación de docentes, su concomitancia con el paradigma del pensamiento complejo y la manifestación de reproducciones sociales y axiológicas en el aula. *Revista de educação e humanidades*, 6, 333-340. <https://doi.org/10.30827/DREH.V0I6.6984>
- Misra, K.S. (2020). Peace Education: A Challenge for Educators. *Journal of Humanities and Social Sciences Research*. 2(2), 9–14. <https://doi.org/10.37534/bp.jhssr.2020.v2.n2.id1055.p9>
- Moreira Cedeño, S. A., Monroy Villón, A. E., & Cevallos Velez, L. R. (2023). Fundamentos filosóficos de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire. *Alternancia Revista De Educación E Investigación*, 5(9), 77–87. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v5i9.1105>
- Novelli, M., & Sayed, Y. (2016). Teachers as agents of sustainable peace, social cohesion and development: theory, practice & evidence. *Education As Change*, 20, 15-37. <https://doi.org/10.17159/1947-9417%2F2016%2F1486>
- Roque-Hernández, R. (2022). Building a Culture of Peace in Everyday Life With Inter- and Transdisciplinary Perspectives. *Frontiers in Education*. 7, 847968. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.847968>
- Rosenberg, M. (2015). *Comunicación no violenta: Un lenguaje de vida* (3ª ed.). Editorial Acanto
- Sabu, U. (2021). Inculcating Peace through Literature: Towards an Evolved Pedagogy. *Samyukta: A Journal of Gender and Culture*, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.53007/SJGC.2021.V6.I2.22>
- Schön, D. (1984). The architectural studio as an exemplar of education for reflection-in-action. *Journal of Architectural Education*, 38(1), 2-9.

<https://doi.org/10.1080/10464883.1984.10758345>

Schön, D. (1992). The theory of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139. <https://doi.org/10.1080/03626784.1992.11075387>

Sharma, A. (2013). Education for Peace: Transforming the Culture of Violence. *International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics*. 1(1), 58-68, <https://doi.org/10.20896/SACI.V1I1.15>

UNESCO. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (Resolución A/RES/53/243). Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>